المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

٣٠١٠٢٠٠٠٠٠٥٢٠٨

مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الاولية حسب رأي المعلمين والمعلمات

بحث مقدم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
تخصص المناهج وطرق التدريس بكلية التربية

إعداد
الطالب : محمد بن سعد بن عبد العزيز الشريف
الرقم الجامعي / ٤٦٢١٢١٦٥٢

إشراف
الدكتور : صالح بن عبد العزيز النصار
أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية المشارك

الفصل الدراسي الثاني
١٤٢٥ - ١٤٢٦ هـ

مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية
حسب رأي المعلمين والمعلمات

إعداد

الطالب : محمد بن سعد بن عبدالعزيز الشريف

الرقم الجامعي/ ٤٢٣١٢١٦٥٣

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ٤/ ١٤٢٦/٥ هـ

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
١- الدكتور / صالح بن عبد العزيز النصار .....(مقرراً)	.....
٢- الدكتور / غـــسان بن خـــالد بـــادي .....(عضواً)	.....
٣- الدكتور / عبدالمـــحسن بن سالم العقيلي .....(عضواً)	.....

الإهداء

إلى ابنتي الغالية حنين

وإلى اللّذين رباني صغيراً، وعلّماني فتى غريراً، وأرشداني كبيراً،

وأسعداني كثيراً،

إلى أحق الناس بصحبتي، أمي، وأبي ..

اعترافاً بفضلهما، وردّاً لبعض جميلهما

لعل الله يرضى برضاهما عني.

ابنكما .. محمد

شكر وتقدير

الحمد لله وحده أولاً وآخراً، والشكر والثناء له سبحانه على وافر فضله، وسابغ نعمه، حمداً وشكراً، وثناءً، يليق بجلاله وعظيم سلطانه، وكبريائه، وعظمته، والصلاة والسلام الأتمَّان الأكملان على خيرة خلقه محمد صلى الله عليه وعلى آله .. أما بعد

فأتقدم بالشكر الجزيل، والتقدير الوافر للمربي الفاضل سعادة الأستاذ الدكتور/ صالح بن عبدالعزيز بن سليمان النصار. لتكرمه بالإشراف على هذه الرسالة، وله الفضل بعد الله في تعليمي، وتوجيهي، وإرشادي مما كان له عظيم الأثر في إنجاز هذا البحث. سائلاً الله العلي العظيم أن يغفر لوالدته ويسكنها الفردوس الأعلى من الجنة .

كما أتوجه بجزيل شكري وعظيم امتناني لأعضاء لجنة الحكم على البحث

سعادة الأستاذ الدكتور الفاضل/ غسان بن خالد بادي

وسعادة الأستاذ الدكتور الفاضل/ عبد المحسن بن سالم العقيلي

لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

كما أشكر سعادة الأستاذ سليمان بن محمد المنيع رئيس قسم الصفوف الأولية وجميع مشرفي الصفوف الأولية بإدارة التربية والتعليم بالرياض لمساعدتهم إياي في توزيع الاستبانة على المعلمين ثم استرجاعها.

و أشكر أيضاً أخَوَيَّ الفاضلين يوسف بن محمد الهويش، و محمد بن عبدالعزيز النصار على تعاونهما الكبير ودعمهما لي بالنصح، والتوجيه، والمشورة.

والشكر موصول لوالِدَيَّ، وإخواني: (عبدالعزيز، عبدالله، عبدالرحمن، فهد،) وإلى زوجتي لوقوفها بجانبي وصبرها على انشغالي الدائم إبَّان إعداد الرسالة.

وأخيراً أتقدم بالشكر الجزيل لكل المحكَّمين، والمحكَّمَات، وكل من قدم لي مساعدة أو أسدى إليَّ نصحاً، أو توجيهاً، أو إرشاداً من أساتذتي، أو زملائي.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحث

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية في مدارس البنين والبنات الحكومية بمدينة الرياض، أملاً في تحديدها والوصول إلى حلول ممكنة لها، وحاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث وهو:

ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات؟

والأسئلة المتفرعة الآتية:

١- ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين؟

٢- ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمات؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى جنس المعلمين والمعلمات؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى الصف الدراسي؟

١- ولتحقيق ذلك، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانةً أداةً لبحثه ، وعرضها على مجموعة من المتخصصين والمتخصصات لتحكيمها، والتأكد من: صدقها،وثباتها، ومناسبتها للبحث، ثم قُدِّمَ البحث في صورته النهائية لعينة البحث من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية؛ لاختيار العبارات التي يرون أنها تمثل مشكلة من مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية، وقام الباحث بجمع الاستبانات من المعلمين والمعلمات التي بلغت (٥٧٦) استبانة وتحليلها حيث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار (ت)، ومعامل (الفا كرونباخ) ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين (ف)؛ لدلالة الفروق في محاور البحث بين أكثر من مجموعتين.

وقد أسفر البحث عن نتائج عديدة من أهمها ما يأتي:

١- اتفق المعلمون والمعلمات على أن أغلب مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية موجودة بدرجة كبيرة أو متوسطة، ولا يوجد أي مشكلة حصلت على متوسط درجة وجود (نادرة).

٢- أن محاور استبانة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حصلت على درجة وجود متوسطة وهذا حسب توصيف مشكلة البحث من حيث درجة وجودها أنها تحدث بصورة متقطعة، ويعاني منها المعلمون والمعلمات معاً.

٣- اتفق المعلمون والمعلمات على أن كثرة التلاميذ أو التلميذات في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة ويجعل من عملية التقويم صعبة وغير دقيقة.

٤- اتفق المعلمون والمعلمات على أن من أكثر مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وجوداً هي كثرة نصاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية غير القراءة التي تسبب لهما إعاقة في عملية تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٥- اتفق المعلمون والمعلمات على أن من أسباب مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية؛ نُدرة وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب معلمي و معلمات القراءة في الصفوف الأولية على أسس علمية.

٦- اتفق المعلمون والمعلمات على معاناتهم من عدم وجود معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهاراتها في مرحلة الصفوف الأولية.

٧- اتفق المعلمون والمعلمات على أن مشكلات المحور المتعلق بـ (المعلم / المعلمة) من أكبر المشكلات التي تواجه تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٨- أظهرت النتائج أن المعلم والمعلمة لا يعانيان من المشكلات الناتجة عن ضعف سمع أو نظر التلميذ أو التلميذة ولا يَعُدَّان ذلك من الأسباب التي تؤدي إلى مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٩- أن من أكثر المشكلات وجوداً عند المعلمين هي قلة الفرص المتاحة لتلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة.

١٠- أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى متغير الجنس لصالح المعلمين في جميع المشكلات ماعدا المشكلات المتعلقة بالأهداف.

١١- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى متغير الصف الدراسي وذلك في جميع المشكلات ماعدا محور المشكلات المتعلقة بـ(المعلم / المعلمة) فيعزى للصف الأول.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإجازة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير.....	د
ملخص البحث	هـ
قائمة الموضوعات	ح
قائمة الجداول	ك
قائمة الملاحق	م
الفصل الأول: مدخل البحث	١
أولاً: مقدمة	٢
ثانياً: مشكلة البحث	٤
ثالثاً: أسئلة البحث	٥
رابعاً: أهداف البحث	٦
خامساً: أهمية البحث	٦
سادساً: حدود البحث	٦
سابعاً: منهج البحث	٧
ثامناً: مجتمع البحث وعينته	٧
تاسعاً: أداة البحث	٨
عاشراً: مصطلحات البحث	٨
حادي عشر: الأساليب الإحصائية	١٠
ثاني عشر: الخطوات الإجرائية للبحث	١٠
الفصل الثاني: الإطار النظري	١٢
أولاً: مفهوم القراءة وتطوره	١٣

الصفحة

الموضوع

ثانياً: أهمية القراءة لتلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية ١٤

ثالثاً: الأهداف العامة والخاصة لتدريس القراءة في الصفوف الأولية ١٦

رابعاً: أنواع القراءة من حيث الأداء..... ١٩

أ- القراءة الصامتة ١٩

ب- القراءة الجاهرة ٢٠

خامساً: طرق تدريس القراءة في الصفوف الأولية، ومعايير نجاحها ٢٢

أ- الطريقة التركيبية ٢٣

ب- الطريقة التحليلية ٢٤

سادساً: استعداد تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية للقراءة ٢٦

سابعاً: خصائص نمو تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية ٢٨

ثامناً: محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية ٣٢

تاسعاً: تاسعاً: التقويم المستمر للقراءة في الصفوف الأولية ٣٣

عاشراً: صفات معلم ومعلمة الصفوف الأولية..... ٣٤

الفصل الثالث: الدراسات السابقة ٣٧

أولاً: دراسات حول مشكلات تدريس المواد المختلفة ٣٨

ثانياً: دراسات بحوث تتعلق بالقراءة في المرحلة الابتدائية..... ٤٨

ثالثاً: تعليق على الدراسات السابقة ٥٨

الفصل الرابع: إجراءات البحث ٦٠

أولاً: منهج البحث ٦١

ثانياً: إجراءات البحث ٦١

ثالثاً: مجتمع البحث ٦١

رابعاً: عينة البحث ٦٢

خامساً: أداة البحث ٦٦

الموضوع	الصفحة
أ- تصميم الاستبانة	٦٦
ب- صدق الاستبانة	٦٦
ج- ثبات الاستبانة	٧١
د- التصميم النهائي للاستبانة	٧١
هـ- تطبيق الاستبانة	٧٢
سادساً: الأساليب الإحصائية للبحث	٧٤
ملخص الفصل الرابع	٧٥
الفصل الخامس: نتائج البحث عرضها وتفسيرهاومناقشتها	٧٧
الفصل السادس: ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات	١٠٨
أولاً: ملخص النتائج	١٠٩
ثانياً: التوصيات	١١١
ثالثاً:المقترحات	١١٢
مراجع البحث	١١٤
ملاحق البحث	١٢٦- ١٨٣

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	وصف عينة البحث من المعلمين.	٦٤
٢	وصف عينة البحث من المعلمات.	٦٥
٣	نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستبانة لفئة المعلمين.	٦٨
٤	نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستبانة لفئة المعلمات.	٦٩
٥	نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستبانة لجميع أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات.	٧٠
٦	عدد المشكلات في كل محور من محاور الاستبانة ونسبتها إلى إجمالي المشكلات.	٧٢
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة	٧٩
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.	٨١
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية حسب رأي المعلمين فقط	٨٩
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لرأي المعلمات فقط.	٩٣
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) ومستوى الدلالة وفقاً لمتغير الجنس	١٠١
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وفقا لمتغير الصف الدراسي.	١٠٣
١٣	نتائج تحليل التباين الأحادي وفقا لمتغير الصف الدراسي	١٠٤

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١٤	المقارنات البعدية بطريقة (توكي) للفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات المتعلقة بـ (المعلم، المعلمة) وفقا لمتغير الصف الدراسي.	١٠٥

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازليا لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين، وحسب رأي المعلمات	١٢٦
٢	بيان بأسماء مدارس البنين لعينة البحث	١٣٣
٣	بيان بأسماء مدارس البنات لعينة البحث	١٣٦
٤	الدراسة الاستطلاعية	١٤٠
٥	خطاب الباحث للمحَكّمين	١٤٢
٦	خطاب الباحث للمحَكَّمات	١٤٤
٧	أسماء المُحَكّمين و المُحَكّمات	١٤٦
٨	الاستبانة في صورتها النهائية	١٤٩
٩	موافقة مجلس الدراسات العليا بالجامعة على خطة البحث	١٥٧
١٠	خطاب سعادة عميد الكلية لمدير عام التربية والتعليم للبنين بمنطقة الرياض.	١٥٩
١١	خطاب سعادة عميد الكلية لمدير عام التربية والتعليم للبنات بمنطقة الرياض.	١٦١
١٢	خطاب سعادة مساعد مدير عام التعليم بالرياض للبنين بتسهيل مهمة الباحث.	١٦٣
١٣	خطاب سعادة مديرة الإشراف التربوي بإدارة التربية والتعليم (بنات) بالرياض	١٦٥
١٤	جداول التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين والمعلمات على كل محاور الاستبانة.	١٦٧

الفصل الأول: مدخل البحث

أولاً:مقدمة

ثانياً: مشكلة البحث

ثالثاً: أسئلة البحث

رابعاً: أهداف البحث

خامساً: أهمية البحث

سادساً: حدود البحث

سابعاً: منهج البحث

ثامناً: مجتمع البحث و عينته

تاسعاً: أداة البحث

عاشراً: مصطلحات البحث

حادي عشر: الأساليب الإحصائية

ثاني عشر: الخطوات الإجرائية للبحث

الفصل الأول: مدخل البحث

تناول الباحث في هذا الفصل ما يلي:
مشكلة البحث، و أسئلته، وأهـــدافه، وأهميته، وحدوده، ومنهجه، ثم مجتمع البحث وعـــينته و أداته، ثم تعريف مصطلحات البحث، ثم الأساليب الإحصائية للبحث وخطواته الإجرائية.

أولاً: مقدمة

إن مقدرة تلميذ وتلميذة الصفوف الأولية: (الصف الأول، والثاني، والثالث الابتـــدائي) على القراءة ضرورية ومهمة، لاكتساب المعارف والمهارات والعلوم.كما أن الضعف في القراءة قد يؤدي إلى ضعف التحصيل في المواد الأخرى، وهي الركيزة الأســـاس في بنـــاء المـــستقبل التعليمي للتلميذ والتلميذة، ولذا نجد العديد من الدول المتقدمة تحرص حرصـــاً بالغـــاً بتعلـــيم القراءة. وأغلب المشتغلين بالتربية يتفقون على أن المرحلة العمرية لتلاميذ وتلميذات الـــصفوف الأولية من أهم المراحل في بناء مستقبلهما التعليمي وكسبهما للعلوم، والمعارف، والمهـــارات فهي" أخطر مراحل التعليم على الإطلاق؛ فعن طريق هذه المرحلة يوضع الأســـاس للمراحـــل التعليمية اللاحقة، ليس هذا فحسب بل إن عديداً من سمات الشخصية تتحدد وتُكتـــسب في هذه المرحلة، يضاف إلى ذلك تميز هذه المرحلة بسرعة النمو عند الطفـــل في كـــل الجوانـــب والقدرات من بينها القدرة اللغوية"(الكندري، وعطاء، ١٩٩٦م، ص٩). لذا، يجب أن يُـــفيد التلميذ والتلميذة من هذه الـــفـــترة خصوصاً في التحصيل المـــعرفي، ومفتـــاح ذلـــك كلـــه القراءة. فهي"تـــمثل مـــادة شاملـــة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، إذ أنها وســـيلة تنمية الثروة اللغوية،كما أنها أداة استثارة الفضول العلمي للتلميذ، وهي أول مادة يقابلها التلميذ بالتحليل والملاحظة والتأمل، وهي مع كل تلك الأمور عدة التلميذ اللازمة لفهم ما يحيط بـــه وليتعرف ما يريد " (بادي، ١٤١٠ هـــ، ص ٥٠). وميدان تعليم القراءة من أهـــم ميـــادين التعليم؛ حيث تنمي وتوسع دائرة الخبرة عند التلاميذ والتلميذات، وتنشط فكـــرهم، وتهـــذب أذواقهم، وتشبع فيهم الرغبة في الاستطلاع والاستكشاف، وهي أداة فهم المـــواد الأخـــرى؛ حيث تفتح لهم أبواب الثقافة، وتـــمكنهم من الوصـــول إلى المـــــعرفة. فـــالقراءة "أكثـــر

الموضوعات المدرسية التي تركز على تعليمها البرامج المدرسية، حيث يبدأ الأطفال القراءة بشكل رسمي منذ دخولهم المدرسة، ويستمر تزويدهم في الصفوف اللاحقة بمهارات القراءة الأساسية لاعتمادهم عليها خلال حياتهم المدرسية فاكتساب الطفل لمهارة القراءة تمكنه من قراءة وفهم موضوعات المنهج المختلفة، ومن جهة أخرى فإن القراءة تمثل الأداة التي يستطيع بها الفرد الوصول إلى المعرفة بشكل عام"(السرطاوي،١٤١٦هـ،ص١٥٢)

ونظراً لما تحتله مواد اللغة العربية في هذه المرحلة الحساسة من أهمية فإن تدريسها يعد "إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها، لأن اللغة أهم أداة للاتصال والتفاهم بين التلميذ وبيئته، وهي الأساس الذي نعتمد عليه في تربيته، كما يعتمد عليها كل نشاط تعليمي في المدرسة وخارجها."(فتحي،١٩٨٤،ص٢٤).

إن مادة القراءة من أهم مواد اللغة العربية التي تدرس لتلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية؛ حيث حازت النصيب الأكبر من الاهتمام في هذه المرحلة، فهي ميدان فسيح من ميادين التعليم لأنها تنمي وتوسع دائرة الخبرة عند التلاميذ، وتنشط فكرهم وتهذب أذواقهم وتشبع فيهم الرغبة في الاستطلاع والاستكشاف.

وقد تزايد حرص بعض الدول العالمية على تعليم القراءة حيث " حرص العلماء بدراسة أبعادها دراسةً علميةً، مبرزين جوانب النجاح والفشل فيها، فالقراءة لها قدرات ومهارات إذا أُتقن توصيلها للمتعلم كان نصيبه منها التفوق، و إذا أخفق المتعلم في عملية الإتقان كان نصيب المتعلم الإخفاق "(أحمد،١٤١٣هـ، ص١١).

وللقراءة منزلةٌ كبيرةٌ بين فروع اللغة العربية المختلفة، فمعظم " نظم التعليم في الدول المتقدمة تولي عناية خاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص، لما له من أهميةٍ بالغةٍ في تيسير سبل التعلم المختلفة، وفي تطوير مهارة القراءة التي يحتاجها الفرد في كل شؤون حياته" (النصار،١٤٢٣هـ، ص ٢).

وفي الواقع نجد أن معلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية يواجهون صعوبةً كبيرةً في تدريس تلك الصفوف فتعليم "القراءة للطفل هو أعظم تحدٍ وأعقد مشكلة لمعلمي الصفوف

الثلاثة الدنيا لأن نجاحات التعليم في جـــميع المواضيع واختلافاتـــها في جميع مراحلها تعتمـــد اعتماداً كلياً على مقدرة الطفل على القراءة"(مدانات١٤٢١هـــ، ص ٣٤).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سبيل الرقي بمستوى الصفوف الأولية من جميع النواحي نظراً لأهمية الصفوف الأولية وأهمية المرحلة العمرية التي تميز تلاميذها وتلميذاتها إلا أن تلك الجهود لم تمنع المشكلات والعوائق من الظهور، ولعل من أهمهـــا - في رأي الباحث - مشكلات تتعلق بمادة القراءة في الصفوف الأولية. وأثناء عمل الباحث معلمـــاً للغة العربية، ثم مشرفاً تربوياً للصفوف الأولية اطَّلع الباحثُ على الملحوظات التي دونها مشرفو الصفوف الأولية في بطاقة تقويم الأداء الوظيفي الخاصة بمعلمي الصفوف الأولية، والزيـــارات الميدانية المتكررة التي قام بها الباحث للمعلمين في فصولهم، وتدوينه لبعض مشكلات تـــدريس القراءة في الصفوف الأولية، لاحظ تدنياً في مستويات بعض التلاميـــذ في مـــادة القـــراءة في الصفوف الأولية، وللتأكد من وجود المشكلة قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية حيث وزع استبانة على عدد من المعلمين والمعلمات، ثم ذيَّل الاستبانة بسؤال عن مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المجيب. واستخرج الباحث الملحوظات المتكررة الـــتي تتعلـــق بمشكلات تدريس القراءة، ثم نقحها ورتبها ووضعها في استبانة أولية وعرضها على محكَّمـــين، ومحكَّمات، وقد استنار الباحث بآرائهم في صياغة الاستبانة في مرحلتها الأخيرة.

ثانياً: مشكلة البحث

حرصت وزارة التربية والتعليم في المملكة على تطوير مرحلة الصفوف الأولية (الصف الأول، والثاني، والثالث) في التعليم الابتدائي؛ حيث أنشأت قسماً خاصاً بالصفوف الأولية عام ١٤١٩ هـــ، يهتم بشؤونها ويراعي خصائصها، كما عينت لتلك المرحلـــة مـــشرفين متخصصين إيماناً بأهميتها، واختلافها عن بقية المراحل الأخرى، و عُنِيَت الوزارةُ بالحد من مشكلات الرسوب والتسرب وذلك بالحرص على خصوصية المرحلة المبكرة من التعليم الابتدائي.

ورغم ذلك، فقد لاحظ الباحث إبّان عمله معلماً للغة العربية ثم مشرفاً للصفوف الأولية ضعفاً في مادة القراءة عند بعض من التلاميذ، كما لاحظ وجود مشكلات في تدريسها يؤثر في أداء المعلمين والمعلمات داخل الفصل، ويؤدي إلى ضعف التلاميذ والتلميذات في مادة القراءة وضعف قدراتهم القرائية مما قد يترتب عليه ضعف في المواد الأخرى فتأكد للباحث وجود مشكلات في تدريس القراءة في الصفوف الأولية مما زاد حرصه على دراسة هذه المشكلات بعمق، وعلى درجة وجودها.

ونظراً لعدم وجود دراسة متخصصة تبحث في مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية – حسب علم الباحث – مع أهمية التعرف على هذه المشكلات لتطوير تدريس القراءة في تلك المرحلة فإن مشكلة البحث تبرز هنا، ويمكن صياغتها في السؤال الرئيس التالي:

ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات؟

ثالثاً: أسئلة البحث

يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس :

ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات؟

والإجابة عن الأسئلة المتفرعة التالية:

١- ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين؟

٢- ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمات؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى جنس المعلمين والمعلمات؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى الصف الدراسي؟

رابعاً: أهداف البحث

يهدف البحث إلى مايلي:

١- التعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية في مدارس البنين الحكومية بمدينة الرياض.

٢- التعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية في مدارس البنات الحكومية بمدينة الرياض.

٣- التعرف إن كان ثمة فروق بين المعلمين والمعلمات تعزى إلى: متغير الجنس والصف الدراسي فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

خامساً: أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث من أهمية الصفوف الأولية وذلك من خلال مايأتي:

١- تحديد المشكلات الرئيسة في تدريس القراءة في الصفوف الأولية للبنين والبنات، مما يعين على حلها أو الحد منها.

٢- محاولة إيجاد بعض الحلول لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية للبنين والبنات.

٣- يمكن أن تساعد نتائج الدراسة إدارات التدريب التربوي بإدارات التربية والتعليم في المملكة في بناء برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة لمعالجة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٤- تمهد هذه الدراسة لدراسات وبحوث أخرى تتناول جوانب أخرى للقراءة.

سادساً: حدود البحث

اقتصر البحث على معرفة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض، وجرى هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٥ – ١٤٢٦ هـ.

سابعاً: منهج البحث

نظراً إلى أن هذا البحث يهدف إلى تعرف مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام الباحث باستجواب عينة من معلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية لاستطلاع آرائهم بشأن مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية بهدف التحقق من درجة وجود تلك المشكلات، وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الدراسة.

ثامناً: مجتمع البحث و عينته

١- يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض وعددهم (١١١٩١) منهم (٤٤٩٤) معلماً (إحصائية شعبة الصفوف الأولية بإدارة التربية والتعليم للبنين بالرياض، ١٤٢٥)، و(٦٦٩٧) معلمة (إحصائية إدارة الإشراف التربوي بإدارة التربية والتعليم للبنات بالرياض، ١٤٢٥هـ).

٢- اختار الباحث عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات بالطريقة العنقودية، و بنسبة (٥ ٪) من المجموع الكلي للمعلمين والمعلمات، فكان عدد عينة البحث المختارة (٥٧٦). منهم (٢٣٤) معلماً، و(٣٤٢) معلمةً، وقام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة من معلمي الصفوف الأولية عشوائياً بوساطة مراكز الإشراف التربوي السبعة للبنين بمدينة الرياض وهي المراكز التالية:

١- مركز الإشراف التربوي شمال الرياض.

٢- مركز الإشراف التربوي جنوب الرياض.

٣- مركز الإشراف التربوي وسط الرياض.

٤- مركز الإشراف التربوي غرب الرياض.

٥- مركز الإشراف التربوي شرق الرياض.

٦- مركز الإشراف التربوي بالسويدي.

٧- مركز الإشراف التربوي بالروضة.

كما وزع الباحث الاستبانة عشوائياً – انظر تفاصيل ذلك في الفصل الرابع – على عينة من معلمات الصفوف الأولية بوساطة مراكز الإشراف التربوي للبنات وهي:

١- مركز إشراف الغرب (الأول).

٢- مركز إشراف الغرب (البديعة).

٣- مركز إشراف الغرب (الشفا).

٤- مركز إشراف الجنوب.

٥- مركز إشراف الشرق (الروضة).

٦- مركز إشراف الشرق(الروابي).

٧- مركز إشراف الشمال.

وحرص الباحث على أن تكون الاستبانة ممثلةً لجميع الصفوف: (الأول، والثاني، والثالث) من المرحلة الابتدائية.

تاسعاً: أداة البحث

صمم الباحث استبانة ليستخدمها أداةً لجمع البيانات، فالاستبانة " وسيلة من وسائل تعرف آراء الأفراد تجاه موضوع أو موقف أو قضية معينة. وتعدُّ وسيلة جيدة في التشخيص إذا ما كانت أسئلتها معدة بطريقة صحيحة وواضحة" (اللقاني، والجمل،٢٠٠٣م، ص ٢٥). وقد رأى الباحث أنها الأداة المناسبة لاستطلاع آراء عينة البحث للتعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

عاشراً: مصطلحات البحث

المشكلات: جاء في مادة شكل"شكل الأمر شكولاً أي التبس، والمشكل هو الملتبس، وعند الأصوليين هو ما لا يفهم حتى يدل عليه دليل من غيره"(مصطفى، وآخرون١٩٨٠م،ص٤٩١).

والمشكلة اصطلاحاً: " أية وضعية محيرة حقيقية كانت أو اصطناعية يتطلب حلها إعمال الفكر " (نجار، ١٩٦٠،ص١٩٠). وهي أيضاً " حاجة لم تشبع أو وجود عقبة أمام إشباع الحاجات أو موقف غامض لا يوجد له تفسير محدد" (عبيدات وآخرون، ١٤٢٤هـ). ويراد

بالمشكلات في هذا البحث العقبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

التدريس: " مجموعة الإجراءات والعمليات والتي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة " (علي، ١٤٢٠هـ). أو هو (ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ، يشمل على كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد، مثل: نوع الأنشطة والوسائل المتاحة، ودرجة الإضاءة، ودرجة الحرارة، والكتاب المدرسي، والسبورة، والأجهزة، وأساليب التقويم، وما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين التلاميذ)، (اللقاني، والجمل،٢٠٠٣ م). والتدريس في هذا البحث يقصد به الإجراءات والأعمال التي يقوم بها المعلم أو المعلمة لتعليم التلاميذ في مرحلة الصفوف الأولية.

القراءة: عُرِّفَت على أنها "رموز مكتوبة ذات معنى، وتتضمن التعرف على الكلمات والطلاقة والفهم " (جرجس، و كامل، ١٤١٨هـ). و هي أيضاً(عملية إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار). (أبو مغلي،١٩٩٧م، ص ١٦). كما عرفت أيضاً بأنها "عملية وصول اللغة إلى المرء عن طريق عينيه" (الحسون،١٩٩٦م، ص ٧٩). والمقصود بالقراءة في هذا البحث المادة المقررة على تلاميذ الصفوف الأولية وما تحتويه من أهداف وأنشطة، ووسائل، وتقويم.

معلمو و معلمات الصفوف الأولية: "المعلم هو الشخص الذي يُستخدم بصفة رسميّة لتوجيه تعلّم الأولاد والتلاميذ والإشراف على أعمالهم وخبراتهم التربوية في معهد أو مدرسة رسميّة أو خاصة" (نجار،٢٠٠٤،ص٩٩٥). ومعلمو ومعلمات الصفوف الأولية: هم المعلمون والمعلمات من جميع التخصصات الذين يقومون بالتدريس في الصفوف: الأول، والثاني، والثالث الابتدائي في التعليم العام بمدينة الرياض. (وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ).

حادي عشر: الأساليب الإحصائية

١- التكرارات والنسب المئوية لتحديد مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٢- معادلة " الفاكرونباخ" لحساب ثبات الأداة.

٣- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاتساق.

٤- اختبار "ت" لدلالة الفروق في آراء المعلمين و المعلمات.

٥- تحليل التباين (ف)؛ لدلالة الفروق في محاور البحث بين أكثر من مجموعتين.

ثاني عشر: الخطوات الإجرائية للبحث

قام الباحث باتباع الإجراءات التالية للإجابة عن أسئلة البحث:

١- دراسةً نظريةً للتعرف على مادة القراءة في الصفوف الأولية، وأهدافها، وطرق تدريسها، وأهميتها، وأنواعها، والمشكلات التي تعوق تدريسها.

٢- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة، سواء أكانت تتعلق بموضوع البحث مباشرة أو غير مباشرة، والاستفادة منها في وضع الإطار النظري وفي بناء الأداة.

٣- تصميم مبدئي لأداة البحث بناءً على الدراسات السابقة وعلى الدراسة الاستطلاعية.

٤- تحكيم الأداة للتأكد من صدق المحتوى الظاهري من متخصصي، ومتخصصات اللغة العربية، وطرق التدريس، والتقويم التربوي، وكذلك المشرفين التربويين، والمشرفات، والمعلمين، والمعلمات.

٥- التصميم النهائي للاستبانة.

٦- توزيع الاستبانة على العينة كما ذكر الباحث ذلك بالتفصيل في (مجتمع البحث وعينته) في هذا الفصل.

٧- جمع إجابات العينة ومعالجتها إحصائياً كما ذكر الباحث ذلك في(الأساليب الإحصائية).

٨- عرض النتائج وتحليلها و تفسيرها ومناقشتها مقارنة بالدراسات السابقة.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني
الإطار النظري

أولاً: مفهوم القراءة وتطوره.

ثانياً: أهمية القراءة في الصفوف الأولية

ثالثاً: الأهداف العامة والخاصة لتدريس القراءة في الصفوف الأولية.

رابعاً: أنواع القراءة من حيث الأداء.

خامساً:طرق تدريس القراءة في الصفوف الأولية، ومعايير نجاحها.

سادساً: استعداد تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية للقراءة.

سابعاً: خصائص نمو تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية.

ثامناً: محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية.

تاسعاً: التقويم المستمر للقراءة في الصفوف الأولية.

عاشراً: صفات معلم ومعلمة الصفوف الأولية.

الفصل الثاني
الإطار النظري

أولاً: مفهوم القراءة وتطوره:

القراءة مصدر للفعل قَرَأَ، وفي اللسان: (قرأت الشيء قرآناً: جمعته وضممت بعضه إلى بعض ...، ومعنى قرأت القرآن: لفظت به مجموعاً أي ألقيته...، وقرأت الكتاب قراءةً وقرآناً، ومنه سُمِّي القرآن. وأقرأَهُ القرآنَ، فهو مُقْرِئٌ. وقال ابن الأثير: تكرر في الحديث ذكر القراءة والاقْتِراء، والقارِئ، والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكلُّ شيءٍ جمعتَه فقد قرأتَه. وسمي القرآن لأنه جمع القصصَ، والأمر، والنهي، والوعد، والوعيد، والآيات، والسور بعضَها إلى بعض...، وقد تحذف الهمزة منه تخفيفاً، فيقال: قُران، وقَرَيْتُ، وقارٍ، ونحو ذلك من التصريف) (ابن منظور،ص٣٥٦٣).

وقال (الفيروز آبادي، ص١٧٠٧): قَرَيْتُ الصحيفة، فهي مَقْرِيَّةٌ: لغةٌ في (قَرَأتُها).

وجاء في المحيط في اللغة: " سُمِّي القرآن قرآناً لأن القارئ يظهره، ويبينهُ، ويلفظه من فيه"(ابن عباد، ص ٩)

وفي المعجم الوسيط: " (قرأ) الكتاب قِراءةً، وقُرآناً: تتبع كلماته نظراً، ونطق بها. وتتبع كلماته و لم ينطق بها؛ وسُمِّيَت - حديثاً - بالقراءة الصامتة"(مصطفى، وآخرون، ص٧٢٢)

فنلاحظ أن معنى القراءة اللغوي والذي يدل على الجمع والضم، قريب إلى حدٍ ما من معناها الاصطلاحي الذي يعتمد على تعرف الرموز المكتوبة وإبصارها ونطقها مضمومة إلى بعضها.

وقد تطور مفهوم القراءة كثيراً ففي بداية القرن العشرين كان مفهوم القراءة ضيقاً محدوداً لا يتعدى تعرف الحروف والكلمات، ونطقها نطقاً سليماً، " ونتيجة لأبحاث ثورنديك وغيره في منتصف العقد الثاني حول أخطاء القراءة أصبح المفهوم هو التعرف على الرموز ونطقها وترجمتها إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار، ومن هنا بدأ الاهتمام بالقراءة الصامتة" (فضل الله، ١٤١٩هـ). ثم تطور هذا المفهوم وبدأت العناية تتجه نحو النظر لمفهوم الفهم كمطلبٍ ثانٍ من مطالب القراءة و هو التطور الذي طرأ على مفهومها. (خاطر، ١٩٨٩م) ، ومن مرحلة

الإدراك البصري للرموز ومرحلة الفهم تولدت مرحلة ثالثة من مراحل تطور القراءة هي مرحلة النقد ليتمكن القارئ من الحكم على ما يقرأ، " ثم انتقل مفهوم القراءة في العقد الثالث من هذا القرن وما بعده، انتقالاً جديداً، حيث أصبح مفهوم القراءة هو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فالقراءة نشاط فكري متكامل، يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات ثم يأخذ الإنسان في القراءة لحل هذه المشكلة ويقوم أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير " (أبو مغلي، وآخرون، (د،ت)، ص٩) ثم جاء المفهوم الحديث للقراءة على أنها " تلك العملية العقلية التي يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز الكتابي " (الكندري، وعطا،١٤١٦ هـ. ص ١٤٧)

ثانياً: أهمية القراءة لتلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية:

حازت اللغة العربية مكانة كبيرة عندما تفضل الله على العرب بجعل اللغة العربية لغة كتابه العزيز فقال عز وجل:{ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾}(الشعراء ١٩٥).

وقوله تعالى{ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾}(النحل اية ١٠٣).

و قوله تعالى (إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٢﴾) (يوسف ٢).

و قوله تعالى{ وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا ۚ وَلَئِنِ ٱتَّبَعْتَ أَهْوَآءَهُم بَعْدَمَا جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ ٱللَّهِ مِن وَلِىٍّ وَلَا وَاقٍ ﴿٣٧﴾} (الرعد ٣٧).

و قوله تعالى { وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ ٱلْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا ﴿١١٣﴾} (طه١١٣).

و قوله تعالى {إِنَّا جَعَلْنَٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٣﴾} (الزخرف ٣).

وتحتل مواد اللغة العربية في مرحلة الصفوف الأولية أهمية كبيرة لدى القائمين على تعليم اللغة العربية والمهتمين بها، فهي مفتاح العلوم الأخرى ووسيلة مهمة لتحقيق وظائف المدرسة التربوية والتعليمية، لأنها من أدوات الاتصال الأساسية للتفاهم بين التلاميذ ومجتمعاتهم، كما تعد مهارات التفكير الأساسية وهي: (التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، والموازنة، وحل المشكلات؛) مهارات مهمة للتعلم في مرحلة الصفوف الأولية على وجه الخصوص ثم تستمر الأهمية في جميع المراحل اللاحقة، وحتى ينتهي عمر الإنسان، بل يمكن القول أن التعثر بها غالباً ما يؤدي إلى التعثر بالمواد الأخرى، فالطلاب " في مادة الرياضيات يحتاجون إلى مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة للفهم والاستيعاب لما هو مقروء بشكل عام، ولقراءة وفهم المسائل اللفظية الرياضية بشكل خاص " (النصار، ١٤٢٢هـ. ص ٥٢١).

وهناك علاقة " بين القدرة على القراءة والقدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية في المرحلة الابتدائية علاقة مؤثرة، لأن الذي لا يقرأ غالباً يتعثر في حل المسائل التي لابد من قراءتها" (القحطاني ١٤١٦هـ. ص ٤٦)،كما أن (مواد العلوم، والتاريخ، والجغرافيا، والنحو والصرف، والنصوص، والفقه، والتوحيد،)، وغيرها من المواد المقررة تعتمد بالدرجة الأولى على معرفة التلميذ والتلميذة للقراءة وليس على ذكائهما وفطنتهما فقط، كما أن القراءة "مناط العناية الكبرى في التربية بمعناها الرسمي المقترن بالتعليم، وذلك لأن التعليم في كافة مستوياته ومراحله يتخذ من القراءة مفتاحاً لكافة مجالات التثقيف في مختلف المواد الدراسية، وهذا يدعو بأن محور التعليم هو القراءة، أو أن التمكن من مهارات القراءة يكاد يكون هو الشغل الشاغل لمعلمي كل المواد الدراسية لكل المتعلمين وبخاصة الصغار منهم" (عصر، ٢٠٠٠م. ص ١٢٧).

ويرى عديد من التربويين أن القراءة وسيلة مهمة من وسائل استمتاع النفس وحيويتها ومرحها، وليست محدودة بالصف الدراسي أو المدرسة بل تتجاوز ذلك إلى ما بعد المدرسة؛ فهي من أهم الوسائل التي تساعد على تكوين شخصية الفرد وتكاملها في نواحيها الاجتماعية والعقلية والجسمية والنفسية، وتكسبه قدرة على مواجهة ما يعترضه من

مشكلات ويُوْجِد الحلول لها. "وتزداد أهمية القراءة للتلميذ المبتدئ، إذ أنه بالإضافة إلى أنها أساس التعلم، وأن النجاح فيها أساس للنجاح في المدرسة، فإن نجاح التلميذ في تعلم القراءة في بداية حياته المدرسية يحدد فكرته عن نفسه ونظرته إليها ويحدد كذلك موقفه من البيئة الاجتماعية من حوله" (الكثيري، ١٤٢٠ هـ. ص ٩).

ثالثاً: الأهداف العامة والخاصة لتدريس القراءة في الصفوف الأولية:

لكل مقرر دراسي أهداف تربوية وتعليمية وُضِعت من أجل أن تؤدي تلك المقررات الأغراضَ التي من أجلها قُرِّرَت ودُرِّسَت، فللأهداف " أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، تسعى جاهدة إلى تحقيقها مستخدمة في ذلك جميع الإمكانات المتاحة لها اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً بل وعسكرياً أحياناً. كما أن للأهداف أهمية واضحة في حياة الأفراد، تحدد مسارهم ، وتنظم أعمالهم، ومواقفهم في الحياة اليومية، وتشجعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل تحقيقها" (سعادة، ٢٠٠١م، ص ٣٧). وكلما كانت الأهداف واضحة، سهُل على المربين والقائمين على شؤون التعليم اختيار الخطط والتقنيات والوسائل والأساليب المناسبة المعينة على تحقيق تلك الأهداف، والتي تشتق من عدة مصادر كالمواد الدراسية التي تدرس للتلاميذ، والتلميذات، وتشتق أيضاً من عقيدة المجتمع، وثقافته، وأنظمته، وطبيعته، ومؤسساته التربوية، والاجتماعية، وطموحاته وآماله المستقبلية، كما تشتق أيضاً من المتعلم من حيث: (حاجاته وميوله ورغباته واهتماماته، وطموحاته، ونموه الجسمي والحركي والاجتماعي، والعاطفي،) والعقلي، فمصادر اشتقاق الأهداف التربوية وأهميتها أكسبتها مكانة عظيمة عند التربويين والمهتمين بالتربية والتعليم.

كما أن تلك الأهداف " تحدد سلوكاً مرغوباً يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات التعلم، وتفاعله في الموقف التدريسي" (عبدالسلام، ١٤٢١هـ. ص ٥٢)، ولها أيضاً دور كبير في مساعدة المعلمين والمعلمات عموما، ومعلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية - على وجه الخصوص - في تحديد الأنشطة الصفية و غير الصفية، وفي اختيار طريقة التدريس الملائمة وفي كيفية التعامل مع التلاميذ والتلميذات ، ومراعاة الفروق الفردية، وتقديم ما يناسبهما لينتج في النهاية تعليم ناجح فاعل بإذن الله تعالى.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم في السعودية أهدافاً عامة لتعليم القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية أضيق دائرة من الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وذلك لخصوصيتها وأهميتها وحساسية المرحلة العمرية لتلاميذها وتلميذاتها، حيث يهدف تعليم القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية (المنيع، والشريف، ١٤٢٦هـ) إلى مايلي:

١- أن ينطق التلميذ الحروف بأصواتها نطقاً صحيحاً.

٢- أن يقرأ الكلمات والجمل قراءة سليمة بما تتضمنه من مهارات (التنوين، المد، أل الشمسية، والقمرية، الشدة، التاء المفتوحة والمربوطة).

٣- أن يراعي مطالب القراءة الجاهرة وذلك: بمواجهة الجمهور، وضوح الصوت،ومناسبته للمكان، والهدوء والتأني في القراءة، تنغيم الشعر.

٤- أن يقرأ نصوصاً متكاملة يتراوح عدد كلماتها من (٣٠) كلمةً في أول المرحلة الابتدائية حتى (١٥٠) كلمةً في آخرها.

٥- أن يفهم المفردات والجمل والنصوص التي يتعامل معها فهماً جيداً.

كما اعتنت وزارة التربية والتعليم باختيار وانتقاء أهدافٍ خاصة تنبثق من ثقافة المجتمع، وأفكاره، وتطلعاته، وحاجاته، وتناسب تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية وتتوافق مع مفردات منهج القراءة في الصفوف الأولية، وقد جاء في وثيقة منهج اللغة العربية (١٤٢١هـ)، أن الأهداف الخاصة والمفردات لمقررات اللغة العربية في الصفوف الأولية تشمل عدة مجالات هي: مجال الاستماع، ومجال التحدث، ومجال القراءة، ومجال الكتابة، ومجال الأساليب اللغوية.

وقد تضمنت (الوثيقة، ١٤٢١هـ) الأهداف الخاصة للقراءة في الصفوف الأولية: الأول، والثاني، والثالث الابتدائي، كالآتي:

أ- الصف الأول الابتدائي:

١- أن يتعرف الحروف الهجائية بمختلف أشكالها.

٢- أن ينطق الحروف بأصواتها المختلفة.

٣- أن يفرق بين أصوات الحركات القصيرة والطويلة.

٤- أن يسمي الحروف الهجائية بأسمائها.

٥- أن يقرأ الكلمات الثلاثية والرباعية قراءة سريعة دون تهجئة.

٦- أن يركب كلمات من عدة حروف.

٧- أن يحلل الكلمة إلى حروف ومقاطع.

٨- أن ينطق الكلمات المختومة على المد، أو التنوين، أو (أل)، أو الشدة، أو التاء المفتوحة، أو المربوطة نطقاً سليماً.

٩- أن يقرأ جملاً تتكون من كلمتين إلى خمس كلمات.

١٠- أن يقرأ قطعاً مضبوطة بالشكل يتراوح عدد كلماتها من (٣٠ - ٤٠) كلمة.

١١- أن يقرأ بـــجُرأة وذلك بمواجهة الجمهور، ووضوح الصوت، ومناسبته للمكان، والهدوء النفسي.

١٢- أن يقرأ بطلاقة وذلك بالقراءة المتصلة للكلمات والجمل.

١٣- أن يلقي الأناشيد القصيرة بما يناسبها من اللحن الخفيف.

ب- الصف الثاني الابتدائي:

١- أن يطبق مهارات القراءة التي تعلمها في الصف الأول.

٢- أن يقرأ – بطلاقة – جملاً تتكون من (٦-٧) كلمات.

٣- أن يقرأ قطعاً مضبوطة بالشكل يتراوح عدد كلماتها بين (٧٠ - ٨٠) كلمة.

٤- أن يحدد المعنى المناسب للكلمة ويذكر: مرادها، أو ضدها، أو شرحها، أو توظيفها في سياق.

٥- أن يذكر: أهم المعلومات، والشخصيات، والصفات، والأقوال الواردة في الموضوع.

٦- أن يقرأ الجمل الخبرية والاستفهامية والمنفية قراءة منغمة.

٧- أن يقف على التاء المربوطة بالشكل الصحيح.

ج- الصف الثالث الابتدائي:

١- أن يطبق ما تعلمه من مهارات القراءة في الصفين الأول والثاني.

٢- أن يقرأ بطلاقة جملاً تتكون من (٨) كلمات.

٣- أن يقرأ جملاً مضبوطة بالشكل يتراوح عدد كلماتها بين (١٠٠ - ١٥٠) كلمة.

٤- أن تخلو قراءته من التعثر، والوقفات غير الصحيحة.

٥- أن ينغم أساليب الأمر، والنهي، والنداء، والتحذير، والتعجب، والتمني.

٦- أن يذكر معنى الكلمة من خلال سياقها.

٧- أن يجب عن أسئلة تتعلق بالأسباب والنتائج المصرح بها في النص.

رابعاً: أنواع القراءة من حيث الأداء:

اختلف المختصون في اللغة العربية حول أنواع القراءة من حيث الشكل والطبيعة وطريقة الأداء، والمشهور أنها قسمان، القراءة الصامتة، والقراءة الجاهرة، وذلك على النحو الآتي:

أ- القراءة الصامتة:

لا تتطلب القراءة الصامتة من الشخص إخراج الصوت أثناء القراءة، وتعتمد بدرجة كبيرة على حاسة البصر، ولا تَظْهَر فائدةٌ كبيرة من استخدام هذا النوع من القراءة في مراحل الصفوف الأولية فحاجتهم للقراءة الجاهرة أشد من الصامتة لأنهم في فترة ممارسة القراءة والتدرب عليها، فيكون سماع الحرف بوضوح وبنطق سليم من المعلم، والمعلمة أدعى لفهم التلميذ، والتلميذة، ومعرفتهما للحرف رسماً وصوتاً، وقد عرفت القراءة الصامتة بأنها "العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية وغيرها، وإدراك القارئ مدلولاتها دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاة" (قورة، ١٩٨١م. ص ١٤). كما عُرِّفت أنها " عملية القراءة بدون تلفظ مسموع" (GOOD. ١٩٧٣،p١٢٣). وقد عرفها (إبراهيم، ص ٦١) بأنها: "قراءة سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة" وتعرف أيضاً بأنها: " قراءة ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك لسان أو شفة، عمادها سرعة الاستيعاب، وتحصل بانتقال عين القارئ فوق الكلمات والجمل دون تلكؤ ودون تردد وبإدراك المدلولات والأفكار الرئيسة والفرعية" (جابر،١٩٩١م. ص ٢٥)

ب ــ القراءة الجاهرة:

وتسمى أيضاً الجهرية، والمجهورة، ويرى الباحث أنه من الأفضل ــ حسب رأيه ــ تسميتها الجاهرة لتوافق الجاهرة وزناً مع الصامتة، وارتياح أذن السامع للجَرْسِ الموسيقي للكلمة، ولبيان قدرة اللغة العربية على إيجاد ألفاظٍ متباينة للدلالة على المعنى الواحد، ثم إن لفظ (الجاهرة) لفظ عربي صحيح فصيح مستعمل ومستساغ.

والقراءة الجاهرة ملازمة لتلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية لحاجتهم الماسة لهذا النوع من القراءة لتميزها عن القراءة الصامتة لأنها تتطلب نطقاً جَهْوَرِيّاً صحيحاً واضحاً. " فالأصل في القراءة الصفية أن تكون مجهورة وأن يُعَوَّد فيها الطلبة على سلامة المنطق وجمال الأداء الصوتي " (الطاهر، ١٩٨٤م. ص ٧٦)،

ولكي يكون تدريس القراءة الجاهرة ناجحاً فيجب أن " يتصف بصفتين مهمتين لابد من تحقيقهما في الطالب، وهما: دقة القراءة الجيدة، وفهم المعنى المقروء"(الهاشمي، ١٤١٨هـ. ٣٤).

وقد عرف (الصميلي، ١٤١٩هـ. ص٧١) القراءة الجاهرة أنها " عملية حركية عضلية يشترك فيها اللسان والشفة والحنجرة". كما عرفت بأنها " التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرةً عن المعاني التي تضمنتها"(السعدي، وآخرون، ١٩٩٢هـ. ص٢٢). وهي أيضاً "نطق الكلام بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى"(الدليمي و الوائلي، ٢٠٠٣م. ص١١٦)

ومن الأخطاء التي يقع فيها بعض معلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية أنهم يُوْكِلُون القراءة النموذجية للتلميذ أو التلميذة لتميزهما عن بقية الفصل، ووجه الخطأ أن التلميذ والتلميذة مهما بلغا من الإتقان والإجادة، إلا أنه وبلا شك سيكونان دون قراءة المعلم وإجادته في الحركات والوقفات ونبرات الصوت، كما أنهما معرضان للوقوع في الأخطاء القرائية وقد يرسخ الخطأ في أذهان بقة الفصل، ثم إن الهدف من القراءة النموذجية عرض القراءة المثالية للتلميذ والتلميذة ليقوما بمحاكاة المعلم والمعلمة أثناء القراءة، لأنهما قدوة لتلاميذهم وتلميذاتهم في كل شيء علماً، وعملاً، وخلقاً.

وتتخذ القراءة النموذجية أحد شكلين: (الخولي، ١٤١٠هـ).

أ- القراءة المتصلة: يقرأ المعلم المادة القرائية والطلاب يستمعون إليه فقط، أي دون أن يرددوا من بعده. وقد تكون هذه المادة فقرة واحدة أو أكثر.

ب- القراءة المتقطعة: يقرأ المعلم جملة واحدة، أو جزءاً من جملة إذا كانت الجملة طويلة، ويردد الطلاب من بعده ترديداً جماعياً. ثم يقرأ المعلم الجملة التالية ويردد الطلاب من بعده؛ وتعامل الجمل التالية بالطريقة نفسها.

ومن المتخصصين في اللغة من يدخل الاستماع بصفته نوعاً من أنواع القراءة وقد ذكر (إبراهيم. د،ت) أن سبب ذلك يعود إلى أنه " وسيلة إلى الفهم، وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه – في ذلك – شأن القراءة، التي تؤدي إلى هذا الفهم، وهذا الاتصال، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين: الصامتة والجهرية." (إبراهيم،ص٧٠).

وقد اطَّلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات والكتب التي بحثت أنواع القراءة فوجد أن حُجَجَهم في جعل الاستماع نوعاً من أنواع القراءة من حيث الأداء، تدور حول معنى واحد تقريباً حيث ترى أن الاستماع قراءة بالأذن. - وفي رأي الباحث - أنه من الأفضل الاقتصار على النوعين الأولين (الصامتة، و الجاهرة) لأن جَعْل الاستماع نوعاً من أنواع القراءة " فيه توسع في مدلول القراءة يتجاوز الحدود المميزة لها، لأننا – بالقياس إلى هذا – نستطيع أن نعتبر من أنواع القراءة نظراتنا إلى كل وسيلة ترشدنا إلى معنى أو توضح لنا فكرة، وذلك كالإشارات المفهمة، والرموز المعبرة، والبصمات والآثار التي تدل على أصحابها، ولا شك أن في هذا كثيراً من التكلف، والبعد عن مفهوم القراءة " (إبراهيم، ص ٧١). أضف إلى ذلك، أن طريقة (برايل) الخاصة بالمكفوفين، ولغة الإشارة للصم والبكم، كلها ستدخل تحت مفهوم القراءة؛ لذا يرى الباحث أن يُصَنَّف الاستماع على أنه نشاط لغوي رابع مع القراءة والكتابة والمحادثة، وليس قسما من أقسام القراءة.

وقد عرّف بعض المربين قراءة الاستماع أنها (تلقي أية مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها والقدرة على نقدها).(الدليمي، و الوائلي، ٢٠٠٣م. ص ١١٩) وعُرِّفت قراءة الاستماع أيضاً أنها " القراءة التي يتم فيها تحصيل مضمون موضوع مقروء من قبل شخص آخر عن طريق السمع " (أبو الهيجاء، ١٤٢١هـ. ص٨٤).

خامساً: طرق تدريس القراءة في الصفوف الأولية، ومعايير نجاحها:

طرق التدريس هي سلسلة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم، أو المعلمة لمحاولة إيصال المعلومة لذهن التلميذ، أو التلميذة، وذلك بتوظيف الوسائل التعليمية ومصادر التعلم الأخرى وكافة الوسائل المشروعة لتحقيق ذلك. وقد عرفها إسماعيل (١٩٩٠م)، بأنها " الأسلوب الذي يرتضيه كل من المعلم والتلميذ في معالجة موضوع الدرس من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ". كما عرفها هندي، وعليان (١٩٩٥م. ص١٧٧) بأنها " مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة" ، فمعرفة " المعلم الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة، وقدرته على استخدامها، تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم، وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية"(الحيلة،١٤٢٤هـ،ص ٤٩).

ويتطلب اختيار طريقة تدريس مادة القراءة في الصفوف الأولية حنكةً وفطنةً وذكاءً من المعلم أوالمعلمة. " فاختيار الطريقة أمر علمي قائم على أصول معينة لا يمكن مجانبتها، فالتدريس ليس عفوياً، وليس محاولة تستند إلى الفطرة والموهبة، وإنما هو علم له قواعد، ونظريات، وتطبيقات تربوية، فالخبرة وحدها لا تصلح أساساً لأنها قد تخطئ أو قد تصيب ". (السامرائي، وجواد(٢٠٠٤م)، و في تدريس القراءة في الصفوف الأولية يوجد أربع طرق لتعليم القراءة للمبتدئين (سمك، ١٤١٨هـ) هي:

١- طريقة البدء بالحرف.

٢- طريقة البدء بالكلمة مع الاعتماد في تعليمها على معرفة أسماء حروفها أو أصوات هذه الحروف.

٣- طريقة البدء بالكلمة مع التركيز على صوتها.

٤- طريقة البدء بالجملة.

ومن الممكن إرجاع تلك الطرق القديمة والحديثة إلى أصلين أساسيين هما: الطريقة التركيبية، والطريقة التحليلية.

٥-١: الطريقة التركيبية:

وتسمى أيضاً الطريقة الجزئية؛ لأنها تبدأ من الجزء وصولاً إلى الكل أي أنها " تبدأ بتعليم المبتدئين أجزاء الكلمة أي: حروف، وأصوات اللغة أولاً، وتتدرج إلى المقاطع ثم المفردات فالجمل، قراءة وكتابة، أما سبب تسميتها الطريقة التركيبية لأننا نركب فيها الكلمة من عدة حروف" (عاشور، والحوامدة، ١٤٢٤هـ. ص٤٥). وهي طريقة قديمة " تعتمد على نظرية التدريب الشكلي لقوى العقل الإنساني التي تنطلق من أن العقل يتكون من ملكات، فإذا دربت ملكة التذكر مثلاً قويت وصار صاحبها قادراً على تذكر كل شيء، فتذكر الحروف يؤدي بالضرورة إلى معرفة الكلمات والنطق بها."(السيد، ١٩٨٠) وتأخذ هذه الطريقة أسلوبين هما:

أ- الطريقة الأبجدية (الهجائية): (سمك،١٤١٨هـ. ص ١٣٢)

وتقوم على تعليم الحروف بأسمائها الأبجدية مستقلة (ألف، باء، تاء، .... إلى الياء). ثم طريقة نطقها مفتوحة، ثم مضمومة، ثم مكسورة، ثم ساكنة، ثم ممدودة، ثم مشددة، ثم منونة... ألخ، والتطبيق على ذلك بكلمات يقرؤها التلميذ أو التلميذة حينما يلقن هذه الدروس.

ب - الطريقة الصوتية للحرف:

وتقوم على تعليم الحروف بأصواتها في كلمات بحيث ينطق بها أولاً على انفراد، مثل : (وَ. زَ. نَ)، (زَ. رَ. عَ)، ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة متلاحقة الأحرف من غير تقطيع (وَزَنَ)، (زَرَعَ)، وهكذا.

ومن عيوب الطريقة التركيبية بنوعيها الأبجدية، والصوتية (عاشور، و الحوامدة، ١٤٢٤هـ. ص ٥٢)، أنها " تخالف طبيعة العقل في إدراك الأشياء إذ يدرك الشيء كلا

متكاملاً ثم يبدأ بتجزئته إلى مكوناته المختلفة، و تنمي عند المتعلم البطء في القـــراءة لأنـــه سيعتاد على تهجي كل كلمة على حدة دون أن يربط الكلمات في الجملة الواحدة ربطـــاً متناسقاً، وقد يمل المتعلم من عملية القراءة وينفر منها لشعوره بعدم إشباعها لأي حاجة من حاجاته".

٥-٢: الطريقة التحليلية:

وهي طريقة تبدأ بتعليم الكلمات أولاً ثم الحروف أي أنها عكس الطريقة التركيبية، وتنقسم إلى قسمين هما: طريقة الكلمة، وطريقة الجملة (أبوالهيجاء، ١٤٢١هـــ. ص ٧٧).

أ - طريقة الكلمة

وفيها يبدأ المعلم والمعلمة بتعليم التلميذ والتلميذة الكلمات قبل الحروف وفيهـــا يُعـــرَض عليهما كلمات مختارة بحيث يمكن أن يركبا منها في المستقبل جملاً قصيرة وسهلة. ومثـــال ذلك (دَخَلَ، خَرَجَ، حَمَدَ)، ثم تحلل هذه الكلمات إلى حروف وبعد أن يتقناها تُعـــرض عليهما جملاً مثل: (دَخَلَ حَمَدَ)،(خَرَجَ حَمَدَ)، " حَمَدَ دَخَلَ"، " حَمَدَ خَـــرَجَ " وهـــذه الطريقة أسرع الطرق في تعليم القراءة.

ب - طريقة الجملة.

وفلسفة هذه الطريقة تقوم على أن التلميذ والتلميذة يريان الأشياء في البداية كاملة ثم يبدآن بتجزئتها، وتبدأ هذه الطريقة بعرض جمل مختارة يمرن المعلم، أو المعلمة التلاميذ والتلميذات على قراءتها حتى ترسخ في أذهانهما، ثم تُعرض هذه الجمل جملة فجملة، ثم يُـــنْـــتقل إلى تحليل الجمل إلى الكلمات التي تتكون منها، فإذا ما تأكدت معرفتهم لهذه الكلمـــات قـــام المعلم والمعلمة بتحليلها إلى الحروف المكونة لها مع التركيز على أصواتها وأشـــكالها.وبهـــذا تكون البداية من الكل إلى الكلمة ثم إلى الحرف.

ولنجاح طريقة التدريس هناك معايير مساعدة على نجاحها، فرغم تعدد طرق التدريس إلا أنها تكاد تتفق على وجود معايير محددة لنجاحها، فالتدريس فن يعتمد بالدرجة الأولى على الذوق فهو غير خاضع لقوانين وقواعد محددة معينة، ولا يمكن إلزام المعلم أو المعلمـــة

بطريقة تدريس واحدة، حتى لا نحجر عليهما واسعاً، أو نجعل مجال الإبداع والتميز محدود المساحة، ولا نعطيهما فرصة لإظهار ما يملكانه من مواهب وابتكارات، فالمواقف التعليمية المختلفة ونوعية التلاميذ والتلميذات، وطبيعة المادة، والوسائل التعليمية المصاحبة للدرس كل تلك الأمور قد تَفْرِض على المعلم و المعلمة طريقة معينة من التدريس لتحقيق أهداف الدرس بيسر وسهولة، ومن تلك المعايير المساعدة على نجاح الطريقة ما يلي:

١- أن تحفز التلميذ والتلميذة على التفكير، وتمنحهما حرية التعبير والمشاركة في الأنشطة الصفية.

٢- أن تراعي الفروق الفردية والنمو العقلي بين التلاميذ فيما بينهم، وبين التلميذات فيما بينهن، لوجود فروق في الميول الشخصية والاتجاهات الفكرية والاستعدادات الجسمية.

٣- أن تحقق الأهداف التربوية للدرس بوقت قليل، وجهد يسير من قِبَل المعلمين والمعلمات والتلاميذ والتلميذات.

٤- أن تثير دافعية التلاميذ والتلميذات نحو العمل الإيجابي المثمر .

٥- أن تزيد من ثقة التلميذ والتلميذة بالنفس وتشجعه على طرح الآراء بأسلوب علمي ومنظم.

٦- أن تجعل التلميذ أو التلميذة قادرين على الاستقراء والاستنتاج والتحليل.

٧- أن تربط بين المواد وتجعلها منظومة واحدة مترابطة، ويكمل بعضها بعضاً.

٨- أن تكون مرنة، وذات قدرة على التكيف مع الظروف.

٩- أن تساعد المعلم والمعلمة على استخدام الوسائل التعليمية.

١٠- أن تظهر شخصية المعلم والمعلمة وإبداعاتهما وابتكاراتهما في التعامل والتفكير واللغة، وحسن إدارة الصف.

١١- أن تراعي طبيعة الموضوعات في المادة الدراسية المقررة على التلاميذ والتلميذات.

أن تستخدم الوسيلة التعليمية ما أمكن.

وحتى تتحقق الأهداف ويخرج المعلمون والمعلمات بنتائج متميزة في التدريس؛ فلا بد أن يتعرفا على خصائص النمو عند تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية ليتمكنا من معرفة الطريقة الصحيحة للتعامل مع تلميذ وتلميذة تلك المرحلة، ويذكر الباحث تلك الخصائص لأهميتها لمعرفة ما تختص به تلك المرحلة:

سادساً: استعداد تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية للقراءة:

يجهل أو يتجاهل بعض المعلمين والمعلمات أهمية الاستعداد للقراءة عند التلاميذ والتلميذات وهي مرحلة مهمة قد يحدث تجاوزها عائقاً أمام تدريس مادة القراءة بصورة جيدة.

ويقصد بالاستعداد للقراءة، " توافر قدرات محددة لدى المبتدئين (عقلية، وبصرية، وسمعية، ونطقية)، ووجود خبرات معرفية مختلفة لديهم، كما يعني قدرة التلاميذ على التوافق والانسجام مع أقرانهم في الصف والمدرسة، وهذه القدرات والخبرات من شأنها – إن توافرت في المتعلم – أن تجعل عملية التعلم محببة إلى نفس المبتدئ وتقوده إلى النجاح فيها "(جابر، ١٩٩١م.ص٦١)

ويوجد عوامل عديدة تؤثر في الاستعداد للقراءة فتؤثر تلك العوامل في تحديد مدى استعداد التلميذ أو التلميذة للبدء بالقراءة، وهذه المؤثرات تنجم عن عوامل وراثية كالذكاء، أو عن عوامل بيئية وتربوية مختلفة هي:

٦-١- الاستعداد العقلي

ويتمثل في أن تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية الأسوياء يزداد نضجهم العقلي بازدياد سنوات عمرهم ومن ثم تزداد قدرتهم على البدء بتعلم القراءة. ولكن المقياس العمري – الزمني – لا يدل بالضرورة على أن القدرة العقلية لجميع التلاميذ أو التلميذات – حتى الأسوياء منهم – في سن السادسة متكافئة ففي الصف الواحد نجد فروقاً واضحة في قدراتهم العقلية، حيث وُجِد بينهم من يتمتع بقدرات عقلية متفوقة، مع وجود متوسطين في القدرات العقلية وآخرين ضعاف، (جابر، (١٤٢٣هـ.) ،كما وُجِد " علاقة أساسية بين العمر العقلي وسهولة البدء في تعلم القراءة، لأن معظم الأطفال الذين يخفقون في تعلم القراءة في السنة الأولى من حياتهم المدرسية يكون عمرهم العقلي أقل من ست سنوات في حين أن الأطفال الذين يبلغ عمرهم العقلي ست سنوات أو أكثر، لا يتعلمون القراءة بسهولة فحسب، بل إنهم يكونون

أقدر على الاحتفاظ بما يتعلمونه من ذوي العمر الذي يقل عن ست سنوات، ويمكن قياس عمر الطفل العقلي باختبارات خاصة تسمى اختبارات قياس الاستعداد للقراءة" (دونالد بيران، ص١٥)، ودور المعلم والمعلمة تنمية الاستعداد للقراءة عند التلميذ، والتلميذة وذلك بمعرفة قدراتهما العقلية حتى يتم توفير ماينا سبهما من وسائل تعليمية وأساليب تدريسية وأنشطة صفية وغير صفية قبل البدء بتعليمهما القراءة.

٦-١- الاستعداد الجسمي

تُعَدُّ سلامة وصحة التلميذ والتلميذة من العوامل التي تؤثر في استعدادهما للقراءة وقدرتهما على البدء بتعلمها؛ فالقراءة محتاجة إلى قوة إبصار مناسبة، ليستطيع بها التلميذ والتلميذة رؤية الأشكال المرسومة والمفردات والجمل المكتوبة، ويتعرفان عليها ويقرآنها. فالاضطراب أو عدم وضوح في رؤية المادة المقروءة يعيقان عملية القراءة " وقد يكون البصر سوياً عند التلميذ أو التلميذة ولكن إدراكه للمرئيات لم يبلغ النضج المطلوب، ومن كمال النضج التنسيق بين العينين في الرؤية، بمعنى أنهما تمزجانها حتى تريا الشيء وكأنهما عين واحدة، وبعض التلاميذ والتلميذات يبلغون هذه القدرة قبل غيرهم، كما أن التلميذ أو التلميذة – نتيجة لعدم اكتمال النضج البصري – قد يريان الشيء كاملاً ويغفلون تفاصيله وعناصره، أو يرون الأشياء مقلوبة وعلى غير حقيقتها. (عبدالمجيد ، ١٩٦١م)

٦-٣- الاستعداد الانفعالي أو الشخصي أو العاطفي

تنعكس العلاقة بين التلميذ أو التلميذة وأسرتهما قبل دخول المدرسة سلباً أو إيجاباً على اتجاهاتهما نحو الجو الدراسي وعلى قدرتهما على التكيف معه، فالتلميذ أو التلميذة اللذان ينشآن في أسر تحترمهما وتلبي رغباتهما المشروعة، يجدان يسراً وسهولة في التآلف مع الأقران ومع المعلم والمعلمة، وبالتالي مع المدرسة ويكون استعدادهما للبدء بالتعلم أكبر من التلميذ والتلميذة اللذَيْن درجا في أسر تضطرب فيها العلائق بين الأزواج، أو اللذَيْن رُبيا تربيةً قاسيةً تقوم على القمع والخوف، أو فُرِّق بين الأم وبين أبنائها، وكما أن الإفراط في القسوة يولد عند التلميذ والتلميذة نوعاً من القلق والاضطراب والتوتر والسلوك العدواني أو غير المبالي؛ فإن الإفراط في تدليلهما يؤدي إلى عدم الاتزان العاطفي لديهما، فكلا الأسلوبين – القسوة والدلال – يؤثران

على قبول التلاميذ والتلميذات الجو المدرسي، وبالتالي سيؤثران على استعدادهما للبدء بتعلم القراءة.

٦-٤-الاستعداد التربوي

يتفاوت التلاميذ والتلميذات في مجال الاستعداد التربوي والذي يتضمن جميع المعارف والخبرات التي اكتسبت منذ الولادة وحتى القدوم للمدرسة. وهذا التفاوت سيؤثر في الاستعداد للبدء بتعلم القراءة ويظهر التفاوت واضحاً كما يراه جابر(١٤٢٣هـ) في المجالات التالية:

أ- الخبرات السابقة: الخبرة السابقة بالمعاني والمفاهيم المختلفة تساعد التلميذ أو التلميذة على الربط بين المعنى الذهني الذي كوّناه عن كلمةٍ ما وبين صورتها المكتوبة على شكل رموز أمامهما، وهكذا تُبنى الخبرة الجديدة – القرائية – على خبرة ذهنية سابقة.

ب- الخبرات اللغوية: ويقصد بها مجموع المفردات والتراكيب اللغوية التي اكتسبها الطفل من الأسرة والمجتمع في سن ما قبل الدراسة.

ج- الإقبال على القراءة والرغبة فيها: ويتوقف إقبال التلميذ والتلميذة على القراءة على الفكرة التي كوناها عن المدرسة من خلال ملاحظات وأحاديث الإخوة، والأسرة، والرفاق، والأقران، كما يتوقف ذلك على الانطباعات الشخصية، وعن فكرتهما التي كوناها عن المدرسة منذ الأيام الأولى لوفادتهما إليها.ويستطيع المعلم والمعلمة مساعدة التلاميذ والتلميذات على حب المدرسةِ وإلْفَةِ الجو المدرسي بلطافتهما وعطفهما وجميل تعاملهما.

ومن تلك العوامل نستنتج أن مفهومي " الذكاء والاستعداد متكاملان ولا نستطيع الفصل بينهما إذ أنهما يعتمدان على بعضهما وترجع أصولهما إلى عوامل وراثية وبيئية كثيرة ومتداخلة"(خضر، ١٩٩٦م. ص٧٢).

سابعاً: خصائص نمو تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية:

يعيش تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية مرحلة عمرية تسمى عند علماء النفس والتربويين مرحلة الطفولة الوسطى (middle childhood)، كما تسمى عند بعض الباحثين المرحلة

الابتدائية الأولى؛ حيث تبدأ هذه المرحلة من سن السادسة وحتى سن التاسعة (٦ - ٩)، ومما يميز هذه المرحلة على وجه الخصوص ، ويكسبها أهمية كبيرة كونها من أهم المعايير التي يقاس بها تطور مجتمع ما وتقدمه، وتحضره، ويعد الاهتمام بمرحلة الطفولة الوسطى، ومعرفة مظاهر التغير فيها، وخصائص تلاميذها وتلميذاتها: الجسمي، والحركي، والعقلي، واللغوي، والعاطفي، والاجتماعي، من الضروريات الملحَّة لسلامة العملية التربوية، وتحقيق أهدافها؛ ولذا يرى الباحث أن استيعاب المعلم والمعلمة خصائص النمو عند تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية يساعدهما على معرفة استعدادات، وقدرات التلاميذ والتلميذات المختلفة، ليصبح التعامل معهما سهلاً وواضحاً، وبذلك يستطيع المعلمون والمعلمات فهم السلوك الصادر من التلميذ أو التلميذة، والسيطرة على تلك السلوكيات الخاطئة وتعديلها، وتوجيهها الوجهة الصحيحة بأسلوب تربوي يكفل نمواً تربوياً متوازناً سليماً؛ ليُرى أثر ذلك في تحصيلهما الدراسي والأخلاقي لبناء الإنسان الصالح المنتج، ومن ثَمَّ تكوين الأسرة الصالحة، فالمجتمع السوي بإذن الله.

ويُقسِّم علماء النفس عملية النمو عند تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية إلى : النمو التكويني والنمو الوظيفي، وتسمى عند بعض الباحثين " الزيادة والتغيير؛ فعندما ينمو الكائن الحي يزداد حجماً، وفي الوقت نفسه يتغير من حال إلى حال، أو تتغير وظيفته " (Lerner & Hultsch,1983). ويرى علماء النفس والتربية أن للعلاقة بين الوالدين أثراً قوياً على تلميذ وتلميذة الصفوف الأولية مما يؤدي إلى عدم استقرارهما النفسي وشعورهما بالأمن الأسري، ومن المهم جدا أن يتعرف المعلم والمعلمة على خصائص النمو: الجسمي، والحركي، والعقلي، واللغوي، والعاطفي، والاجتماعي لتلاميذ و تلميذات الصفوف الأولية التي يدرسانها، لأن ذلك يساعدهما على تقبل الأنماط السلوكية المرغوبة، وغير المرغوبة التي تصدر من التلاميذ والتلميذات، وفهمها واختيار الحلول المناسبة لتعزيز تلك السلوكيات أو القضاء عليها. ومن تلك الخصائص (ملحم، ١٤٢٥)، (العزة، ٢٠٠٢)، (الطفيلي، ١٤٢٤)، مايلي:

٧-١- النمو الجسمي:

في هذه المرحلة من العمر يستمر نمو تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية الجسمي ولكن بـبطء يقابله نمو سريع للذات كما تتغير الملامح العامة التي كانت تميز شكل الجسم في المرحلة السابقة فتستمر التغيرات الجسمية لديهما، ثم تبدأ سرعة النمو الجسمي في التباطؤ ويتغير الشعر النـاعم ليصبح أكثر خشونة ويزيد الطول بنسبة ٥٪ سنوياً كما يزيد الوزن بنسبة ١٠٪ وتبدأ الفروق الجسمية تظهر بين التلاميذ والتلميذات في مرحلة الصفوف الأولية، وتتساقط الأسنان اللبنية، وتظهر الأسنان الدائمة، كما تنمو الأذرع والساقين بصورة أسرع من الجذع، وتميل التلميذات إلى النضج بشكل أكبر من الذكور. (العزة، ٢٠٠٢).

٧-٢- النمو الحركي:

من المهم جداً أن يتعرف معلمو ومعلمات الصفوف الأولية على النمـو الحركـي للتلاميـذ والتلميذات، وأن الحركة والنشاط من طبيعة المرحلة وليست كمـا يظـن بعـض المعلمـين والمعلمات أنها قلة تربية وعدم انضباط، ويلاحظ على تلميذ وتلميذة هذه المرحلة تعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب، والجري، والتسلق، خصوصاً عند التلاميذ، أما التلميذات فتكون أقل كماً وكيفاً، كما يستطيعان أن يلبسا ملابسهما دون مساعدة، ويكتبا الحـروف والكلمات، ويمسكا القلم بشكل سليم. (الطفيلي، ١٤٢٤).

٧-٣-النمو الحسي:

يعتمد النمو الحسي على سلامة ونمو الجهاز العصبي، وسلامة أجهزته الحسية من سمع وبـصر ولغة ومستوى ذكاء، وخلوه من الإعاقات العقلية والنفسية كما يلاحظ على تلميذ وتلميـذة هذه المرحلة معرفتهما للزمن، والألوان، والحروف الهجائية، ويستمر السمع في النمو إلا أنه لا يصل إلى النضج التام، وكما يلاحظ أن حوالي ٨٠٪ من تلاميذ، وتلميذات هذه المرحلة يعانون من طول النظر. (ملحم، ١٤٢٥هـ).

٧-٤- النمو العقلي:

عندما ينتقل التلميذ والتلميذة من البيت إلى المدرسة، فإنهما يدخلان حياة أخرى مليئة بالخبرات الجديدة عليهما، وتقدم المدرسة لهما أنواعاً من الأنماط السلوكية الجديدة، والمهارات الأكاديمية، مما يوسع حصيلتهما الثقافية، ويمكنهما من ممارسة علاقات اجتماعية جديدة، و " تزداد الفروق الفردية بين الجنسين وضوحاً في هذه المرحلة، وتتفوق الإناث في الذكاء عن الذكور في هذه المرحلة بحوالي سنة ونصف" (Dembo, 1994 p 65).

٧- ٥- النمو اللغوي:

يربط علماء النفس بين اللغة والتفكير؛ فالنمو اللغوي مظهر من مظاهر النمو العقلي. ومع دخول التلميذ والتلميذة المدرسة تزداد حصيلتهما اللغوية، وتنمو قدرتهما على التعبير والتمييز بين الكلمات المترادفة والمتضادة، و اهتمامهما بالكتب والمجلات، ويتأثر النمو اللغوي بالعوامل الاجتماعية والبيئة الأسرية وعدد الأطفال فيها وثقافة الوالدين، وقد لاحظ العلماء " أن النمو اللغوي عند الفتاة أسرع منه عند الصبي، ويرى بعض العلماء أن الأسباب اجتماعية محضة، إذ أن الأم تبدي اهتماماً بالبنت أكثر من الصبي، فتحدثها أكثر وتمضي معها وقتاً أطول" (الطفيلي، ١٤٢٤هـ، ص ٣٤).

وإذا كانت الوسيلة الأولى لزيادة المحصول اللغوي عند التلاميذ والتلميذات في تلك المرحلة هي الممارسة، فيجب أن تكون " كتب القراءة في المدرسة الابتدائية مصورة، لأن هدف القراءة في المراحل الأولى أن تنمي لدى الطفل مجموعة من العادات والاتجاهات والميول المهمة إلى جانب تنمية محصوله اللفظي "(عبدالمعطي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٧)

٧-٦ - النمو الاجتماعي:

من صفات تلاميذ هذه المرحلة الميل إلى الخشونة قليلاً ، بينما تتجه التلميذات إلى الرقة والليونة، كما أن " العدوان يكون سمة بارزة بين الذكور وبعضهم، ويقل بين الذكور والإناث، ويقل جدا بين الإناث والإناث، وتتميز الإناث بأن عداوتهن لفظية في حين أنها تكون باليد بين الذكور " (عوض، ١٩٩٩، ص٥٧)

ثامناً: محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية

يعرف بعض الباحثين (العودة، ١٤١٨) المحتوى على أنه " ترجمة واقعية للأهداف، ويمثل نوعية المعارف، والمعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، والميول، التي يقع عليها الاختيار من قبل أصحاب القرار المكلفين ببناء المناهج بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم ".

كما أن عملية اختيار محتوى القراءة في الصفوف الأولية عملية صعبة ومهمة في الوقت نفسه، وتكمن أهميته في كونه من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها في تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية، فعند اختيار محتوى كتب القراءة لابد من مراعاة المعايير العلمية التالية:

١- صدقه العلمي، ٢- قابليته للتعلم، ٣- توازنه مع الزمن، ٤- شموليته، ٥- تنوعه ٦- ارتباطه بالأهداف، ٧ – مراعاته للفروق الفردية، ٨- استمراريته ٩- مسايرته للتطور ١٠– دلالته، ١١- تكامله، ١٢- مرونته، ١٣- اقتصاديته ١٤ - إشباعه لميول وحاجات المتعلم.

وتحوي كتب القراءة في الصفوف الأولية موضوعات عديدة تتوافق مع المستوى العقلي لتلميذ وتلميذة الصفوف الأولية. فمثلاً يبدأ كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول، (١٤٢٥هـ) بموضوع التهيؤ والاستعداد الذي يشمل العديد من الصور والأشكال والألوان لتبين مدى استعداد التلميذ والتلميذة للبدء بتعلم الحروف والكلمات في الموضوعات التالية لموضوع التهيؤ والاستعداد، ثم يعرض الكتاب مجموعات من الحروف والكلمات والتدريبات، حيث يعتمد الكتاب على الطريقة الكلية في تدريس موضوعاته. وقد قُسِّم الكتاب زمنياً على خمسة عشر أسبوعاً ينهي خلالها المعلم والمعلمة كافة الموضوعات المتعلقة بكتاب القراءة والكتاب المساعد لكتاب القراءة المسمى (كتاب النشاط). أما الفصل الدراسي الثاني فله كتاب مستقل يوزع بداية الفصل وهو يختلف عن كتاب القراءة في الفصل الدراسي الأول حيث يتميز بوجود موضوعات تتكون من عدة جمل مترابطة، إضافة إلى نشاطات لغوية وتدريبات على الإملاء المنظور، وقد خصص له من الزمن خمسة عشر أسبوعاً. أما كتاب القراءة في الصف الثاني الابتدائي الفصل الدراسي الأول (١٤٢٥هـ) فقد

شمل تسعة عشر موضوعاً نثرياً، وخمسة أناشيد وخصص له خمسة عشر أسبوعاً، وفي الفصل الدراسي الثاني يوزع على التلاميذ والتلميذات كتاب القراءة للفصل الدراسي الثاني وفيه تسعة عشر موضوعاً نثرياً وستة أناشيد تشمل توجيهات تربوية وإرشادات مفيدة ومهارات لغوية مناسبة، تدرس خلال خمسة عشر أسبوعاً. أما كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي الفصل الدراسي الأول (١٤٢٥هـ) فقد قللت الموضوعات إلى خمسة عشر موضوعاً لكنها أكثر طولاً من موضوعات كتاب الصف الثاني، وثلاثة أناشيد موزعة زمنياً على خمسة عشر أسبوعاً. أما كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني فقد شمل سبعة عشر موضوعاً وثلاثة أناشيد وزعت زمنياً على خمسة عشر أسبوعاً، وكنتيجة طبيعية لنمو التلاميذ والتلميذات العقلي فقد جاءت موضوعات الصف الثالث أطول من موضوعات الصف الثاني كما أن جُمَلَهُ أكثر ترابطاً وجدية وعمقاً.

تاسعاً: التقويم المستمر للقراءة في الصفوف الأولية:

تم العمل بنظام التقويم المستمر في الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية بعد موافقة رئيس اللجنة العليا لسياسة التعليم بتاريخ ١٤١٩/٨/٦هـ على تطبيق لائحة تقويم الطالب، وقد تم تطبيق التقويم المستمر على جميع المواد المقررة على تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية.

و يكتسب التقويم المستمر أهميته من أهمية أهداف مادة القراءة في الصفوف الأولية المراد تحقيقها، إضافة إلى ذلك فإن نجاح أي نظام تعليمي " مرهون بقوة ودقة التقويم لهذا النظام، وأن التقويم أكثر عناصر أي نظام تعليمي خطورة، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات أو إجراءات للتغيير ، أو تطوير هذا النظام أو ذاك وبناءً على ذلك فإن عمليات التقويم إن لم تكن على درجة عالية من الدقة، والإتقان في أساليبها ووسائلها، فإن نتائجها حتماً ستكون مضللة وغير صحيحة، الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة ، تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تفيده " (صبري ، والرافعي، ٢٠٠١، ص ٢٧)

وللتقويم المستمر أهداف كثيرة ذكرها (عطا الله، وزميله، ١٤١٥هـ)، و(حسين، ١٩٩١م)، و(علي، ١٩٩٢م)، و(سمعان، ١٩٨٨م) منها مايأتي:

١- الوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف لدى التلميذ والتلميذة والعمل على زيادتها.
٢- تحديد جوانب ضعف التلاميذ والتلميذات لعلاجها وتلافيها في المستقبل.
٣- تحسين عملية التعلم والتعليم بشكل مستمر ومتواصل لتحقق الأهداف.
٤- توفير تغذية راجعة ومستمرة لكل من المعلمين والمعلمات ، والتلاميذ والتلميذات
٥- التحقق من مدى إتقان التلاميذ والتلميذات الجزء المقرر قبل الانتقال إلى الأجزاء الأخرى.
٦- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم.
٧- توضيح العلاقات القائمة بين موضوعات الدرس وتحليلها.
٨- وضع برنامج للتعليم العلاجي لضعيفي وضعيفات التحصيل الدراسي.
٩- تحفيز المعلم والمعلمة على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس.
١٠- يساعد المشرف التربوي والمشرفة التربوية في التركيز على جوانب معينة من التدريس.
١١- إعطاء أولياء الأمور مستوى أبنائهم وبناتهم بصورة دقيقة وأكثر واقعية.
١٢- إعادة النظر في المنهج أو تعديله.

عاشراً: صفات معلم ومعلمة الصفوف الأولية:

إن اختيار المعلم والمعلمة لمهنة التدريس يضع الأساس لإعدادهما وممارستهما لتلك المهنة العظيمة، فإذا أُحسن اختيارهما فإن هذا يكون خطوة مهمة نحو إعدادهما الإعداد المناسب، ومن ثَمّ رفع مستوى أدائهما لمهنتهما، فإذا لم يكن الاختيار على أسس سليمة، فإن هذا سيؤدي إلى إعداد معلم ومعلمة لا يصلحان لمهنة التدريس، ولهذا آثار سيئة على العملية التعليمية في المدى القريب والبعيد (شوق، وسعيد،١٤١٦هـ) وللمعلم والمعلمة " منزلة كبيرة في كافة الدول أياً كانت أنظمتها التعليمية، وعند كافة أفراد المجتمعات على اختلاف طبقاتهم الأكاديمية ، أو الاجتماعية، أو اتجاهاتهم الفكرية، فالمعلم والمعلمة هما الشخصان اللذان يؤتمنان على أهم ما يملكه المجتمع أو الأفراد من ثروة ونقصد بهذه الثروة فلذات الأكباد، وتكمن أهميتهما في كونهما الشخصان اللذان نعتمد عليهما في رعاية هذه الثروة واستثمارها الاستثمار الأمثل، الذي يخدم أهداف المجتمع وطموحاته، فهما يقومان بعملية التعليم، ويرعيان تربية الأبناء، ويلاحظان نموهم

في شتى المجالات ولذا كان لابد من أن يتصف معلم ومعلمة القراءة في الصفوف الأولية بصفات شخصية تتعلق بالصحة، والعقل، والمظهر العام، وصفات وجدانية ومهنية، (دليل المعلم، ١٤١٨هـ) تساعدهما على القيام بمهنتهما خير قيام ومنها مايلي:

١- الإيمان الراسخ بالعقيدة الإسلامية الصحيحة.

٢- إجادة تلاوة القرآن الكريم إجادة تامة.

٣- التمتع بقدرٍ كافٍ من الحلم والأناة.

٤- المعرفة الجيدة بالأسس النفسية للتعلم.

٥- الإلمام بطرق التدريس مهاراته.

٦- معرفة مهارات القراءة التي تدرس للتلاميذ والتلميذات.

٧- التمتع بصحة جيدة، فخلو جسمهما من الأمراض المزمنة أو الخطيرة أمر يساعدهما على تحمل مشاق مهنة التدريس.

٨- خلو الجسم من العاهات الظاهرة كعيوب اللسان والفم أو عيوب خاصة بحاستي السمع والنظر.

٩- التمتع بقدر من الذكاء والفطنة، ليتمكنا من التصرف بطريقة سريعة مناسبة في مواقف مختلفة.

١٠- التمتع بقدرٍ من الثقافة العامة في شتى المجالات المعرفية.

١١- التمتع بقدرٍ مرتفعٍ من فهم الذات والرضا عنها.

١٢- الاطلاع الدائم والمستمر على مستجدات المهنة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات وبحوث حول مشكلات تدريس المواد المختلفة.

ثانياً: دراسات بحوث تتعلق بالقراءة في المرحلة الابتدائية.

ثالثاً: ملخص الفصل الثالث.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يعرض الباحث في الفصل الخاص بالدراسات السابقة دراسات تتعلق بمشكلات التدريس وقد قسم الباحث تلك الدراسات إلى قسمين هما:

القسم الأول: دراسات حول مشكلات تدريس المواد المختلفة غير مادة القراءة.

القسم الثاني: دراسات بحوث تتعلق بالقراءة في المرحلة الابتدائية.

وكانت آلية عمل الباحث في عرضه للدراسات السابقة أن يكتب ملخصاً عن الدراسة يوضح فيه مايلي:

أ- ما تهدف إليه الدراسة.

ب- أداة الدراسة.

ج ـ المنهج الذي استخدمه الباحث لتحقيق أهداف دراسته.

د - عينة الدراسة، وطريقة اختيارها.

هـ- أهم النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته.

و- بيان الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة، وذلك في نهاية كل ملخص وبيان ما تميز به البحث الحالي عن الدراسة السابقة إن وجد.

ز ـ ترتيب الدراسات السابقة في كل قسم من القسمين السابقين حسب التسلسل التاريخي لكل قسم بدءاً من الأقدم.

أولاً: دراسات حول مشكلات تدريس المواد المختلفة

١- دراسة المفدى (١٤٠٩هـ):

هدفت إلى معرفة أهم مشكلات تدريس فروع التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية.

ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي فصمم استبانة مفتوحة، ووزعها على أفراد عينة الدراسة والتي اختارها بطريقة عشوائية طبقية فتكونت من جميع مشرفي التربية

الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، وعددهم (١٦) مشرفاً، وجميع مديري ومعلمي التربية الإسلامية في (٥٩) مدرسة ابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي:

١- اتفق المدرسون والمشرفون التربويون على ضعف مستوى التلاميذ في القراءة بصفة عامة.

٢- أن ما يتعلمه التلاميذ في فروع مادة التربية الإسلامية لا يربط بالسلوك الذي يمارسونه.

٣- أن طرق تدريس فروع مادة التربية الإسلامية تفتقر إلى عنصر التشويق، وإثارة اهتمام التلاميذ.

٤- أن تدريس فروع مادة التربية الإسلامية يسند إلى بعض المدرسين غير القادرين على تدريسها.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة المفدى في: التخصص، والأهداف، ومجتمع البحث، وعينته فدراسة (المفدى) تناولت أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. وقد أفاد الباحث من دراسة (المفدى) خصوصاً في بناء الاستبانة.

٢- دراسة جلال (١٤١١هـ):

وهدفت إلى التعرف على أهم مشكلات المناهج الدراسية التي تواجه طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة، وتحديد أثر بعض المتغيرات (الجنس، والمستوى والتخصص، والتقدير) على تقدير أهمية مشكلات المناهج الدراسية بكلية التربية من وجهة نظر الطلبة.

وقد أعد الباحث استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، ثم وزعها على عينة بحثه والتي شملت (٣٨٩) طالباً، وطالبة، يدرسون في المستوى الثاني، والثالث، والرابع في كلية التربية بجامعة صنعاء.

وفي نهاية البحث توصل الباحث إلى عدة نتائج كان من أهمها:

١- عدم وضوح أهداف المقررات في أذهان الطلبة.

٢- الاهتمام الزائد بالكم على حساب الكيف في معظم المقررات.

٣- التركيز في الأهداف على الجانب المعرفي أكثر من الجانبين، النفسحركي والوجداني.

٤- اعتماد الأساتذة على طريقة المحاضرة في تدريسهم.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة جلال في عدة أمور هي: التخصص، والأهداف، ومجتمع البحث، وعينته، والمرحلة الدراسية، فدراسة (جلال) تناولت أهم مشكلات المناهج الدراسية التي تواجه طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

٣- دراسة السكران (١٤١١هـ):

وهدفت إلى معرفة أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، والتوصل إلى توصيات خاصة بالتغلب على هذه المشكلات.

ولتحقيق تلك الأهداف استخدم الباحث استبانة ضمت (٨٦) مشكلة موزعة على جوانب عديدة وتكونت عينة البحث من (٧٩) معلماً، و(٦٩٤) طالباً، و(٢٩٩) ولي أمر طالب.

وفي نهاية الدراسة توصل الباحث إلى نتائج عدة من أهمها:

١- ضعف الإعداد التربوي لبعض معلمي العلوم الدينية.

٢- أن أهداف العلوم الدينية لم تحدد في بداية كل مقرر.

٣- الاهتمام بالناحية المعرفية فقط دون الناحية الوجدانية والمهارية عند التقييم.

٤- كثرة استخدام المعلمين الطريقة الإلقائية عند تدريسهم.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة السكران في عدة أمور هي: التخصص، والأهداف، ومجتمع البحث، وعينته، والمرحلة الدراسية، فدراسة (السكران) تناولت أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر الطلاب وأولياء

أمورهم والمدرسين. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

٤- دراسة الشهري (١٤١٤هـ):

وهدفت إلى تحديد مشكلات منهج التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض كما يراها معلمو و معلمات منهج التربية الفنية.

ولتحقيق تلك الأهداف استخدم الباحث استبانة وزعها على عينة الدراسة وهم (٥٨) معلماً، و(٥١) معلمة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:

١- عدم ربط الأهداف بالقيم الإسلامية.

٢- عدم اهتمام المحتوى بميول واتجاهات الطلاب.

٣- عدم توفر الوسائل التعليمية.

٤- عدم مراعاة الفروق الفردية عند التقييم.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة الشهري في عدة أمور هي: التخصص، والأهداف، والمرحلة الدراسية، ومجتمع البحث، والعينة وعددها حيث بلغ عدد العينة في دراسة (الشهري) (٥٨) معلماً، و(٥١) معلمة، فيكون مجوع العينة (١٠٩) معلماً ومعلمةً، بينما شملت عينة البحث الحالي (٢٢٥) معلماً، و(٣٣٥) معلمةً، ومجموع العينة (٥٦٠) معلماً، ومعلمةً، و تناولت دراسة (الشهري) مشكلات منهج التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

٥- دراسة أبانمي (١٤١٥هـ):

هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة من حيث أهداف التدريس، ومحتوى الكتب، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة أداةً لتحقيق ذلك، ثم قام بتوزيعها على عينة البحث وعددهم (٤٠٠) معلماً، و(٢٣) مشرفاً من مشرفي المواد الشرعية.

وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها مايلي:

١- أن من أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية المتعلقة بمحتوى الكتب قلة اهتمام محتوى كتب المواد الشرعية بالقضايا المعاصرة، وقلة الأمثلة الواقعية فيها.

٢- أن مشكلات محور طرق التدريس والوسائل التعليمية احتلت المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة من حيث درجة الأهمية.

٣- أن من أهم المشكلات المتعلقة بالتقويم عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس مادة القرآن الكريم في تقويم تعلم الطلاب تقويماً دقيقاً في هذه المادة المهمة.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة أبانمي في عدة أمور هي: التخصص، والأهداف، ومجتمع البحث، وعينته، والمرحلة الدراسية، فدراسة (أبانمي) تناولت أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمدينة الرياض. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

٦- دراسة بلقيس فلاته (١٤١٧هـ):

وهدفت دراستها إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية، والمهنية، والإدارية، والنفسية والاجتماعية التي قد تواجه معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، والكشف عن دور الإشراف التربوي في حل هذه المشكلات.

ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة شبه مغلقة اشتملت على عدة محاور.

وتكون مجتمع البحث من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (٦٩٩)، وقد اختارت الباحثة عينة للبحث شملت (٩٨) معلمةً

وقد توصلت الباحثة إلى نتائج منها:

١- تعاني معلمات الرياضيات من عدم اهتمام أولياء الأمور بالمادة.

٢- تعاني معلمات الرياضيات من كثرة نصابهن من الحصص اليومية.

٣- من المشكلات الأكاديمية التي تعاني منها المدارس قلة عدد المعلمات في التخصص.

ومن العرض السابق تبين الاختلاف بين دراسة بلقيس والبحث الحالي في عدة أمور هي: التخصص، والأهداف، ومجتمع البحث، وعينته، والمرحلة الدراسية، فدراستها تناولت واقع المشكلات التي تواجه معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ودور الإشراف التربوي في حل المشكلات. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

٧- دراسة آمنة الرفاعي (١٤١٧هـ):

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن بعض المشكلات التي تواجه المشرفات التربويات والمعلمات أثناء تدريس مادة التربية النسوية في المرحلة المتوسطة.

وقد أعدت الباحثة استبانة لاستخدامها في جمع استجابة المعلمات والمشرفات التربويات، وشمل مجتمع البحث جميع معلمات التربية النسوية في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وبلغ عددهن (٦٨) معلمةً، وجميع مشرفات التربية النسوية وعددهن (٥) مشرفات.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١- أن أهداف التربية النسوية لا تهتم بمجال المسكن وتأثيث المنزل.

٢- أن أهداف التربية النسوية لا تبصر التلميذة بأصول التصرف اللائق في المواقف المختلفة.

٣- أن موضوعات التربية النسوية قديمة ولا تساير التغيرات الحادثة في المجتمع.

٤- أن معلمات التربية النسوية يجهلن الكثير من طرق التدريس المعاصرة.

٥- لا يتوفر في الكتاب المدرسي قائمة بالمصطلحات الواردة فيه.

٦- الوسائل التعليمية المرتبطة بمادة التربية النسوية غير متوفرة بالمدرسة.

ومما سبق تبين أن دراسة (آمنة الرفاعي) تختلف عن البحث الحالي في موضوع البحث ومجتمعه وعينته، وأهدافه، والمرحلة الدراسية المستهدفة؛ فدراستها تناولت بعض مشكلات تدريس مادة

التربية النسوية بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. أما البحث الحالي فتناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٨- دراسة مها اليماني (١٤٢٠هـ):

هدفت الدراسة إلى حصر أهم مشكلات تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات – ورأي مشرفات العلوم ومديرات المدارس في المرحلة الابتدائية – لكل من المجالات التالية: صياغة الأهداف الإجرائية، ومحتوى كتب العلوم، وطرق التدريس، المعامل وتجهيزاتها، وتوفر الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

أما عينة البحث التي اختارتها الباحثة فتكونت من ثلاث فئات وهي: كافة معلمات العلوم ومشرفات العلوم في المدينة المنورة، وعينة من مديرات المدارس الابتدائية

وقد أعدت الباحثة استبانة خاصة، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج منها:

١- عدم التوافق بين تخطيط المنهج والإمكانات المحدودة للمدرسة، فهذا يمثل مشكلة في تدريس العلوم.

٢- إمكانات المدرسة لا تساعد على تقديم عروض عملية في التدريس.

٣- معاناة المعلمات من قلّة الدورات التدريبية في تدريس العلوم.

٤- ازدحام المعامل بالتلميذات لا يسمح بأدائهن التجارب بأنفسهن.

ومما سبق تبين أن هذ الدراسة تختلف عن البحث الحالي في مجتمع البحث، والعينة وتخصصها، وأيضاً الأهداف، والمرحلة الدراسية، فتلك الدراسة تبحث في مشكلات تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، والبحث الحالي يبحث في مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

٩- دراسة الحميدي (١٤٢١هـ):

هدفت إلى معرفة مشكلات تدريس الإملاء المتعلقة بـ (الأهداف، واختيار المحتوى وأساليب التعليم وإجراءاته، وخصائص النظام الكتابي للغة العربية، والتقويم). في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

وأعد الباحث استبانة خاصة لتحقيق الهدف من الدراسة وجمع المعلومات والبيانات، و بلغت عينة البحث (٣٥٠) معلماً لمادة الإملاء بالمرحلة الابتدائية، وقد توصل الباحث إلى نتائج من أهمها:

١- كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد تحد من معالجة الضعف الإملائي لديهم.

٢- ضعف ارتباط أهداف تدريس الإملاء بالجانب المهاري (التطبيقي).

٣- الحاجة إلى زيادة عدد حصص مقرر الإملاء.

٤- صعوبة بعض القواعد الإملائية المقررة على التلاميذ.

و يختلف عن البحث الحالي عن دراسة الحميدي في موضوع البحث، ومجتمعه، وعينته وأهدافه؛ فدراسة (الحميدي) تناولت مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائي. أما البحث الحالي فتناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية. وتتفق هاتان الدراستان في التخصص وهو اللغة العربية فدراسة (الحميدي) تدرس مشكلات الإملاء والدراسة الحالية تتناول مشكلات القراءة. ويرى الباحث أن الدراستين مكملتين لبعضهما.

١٠- دراسة وفاء خنكار (١٤٢١هـ):

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد مصادر مشكلات منهج اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي مما يساهم في معالجتها، و التعرف على أهم مشكلات منهج اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمات في محافظة الطائف.

ونظراً لصغر مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ عدده (١٣٠) معلمةً فقد قامت الباحثة باختيار جميع أفراد المجتمع كعينة عمدية للدراسة.

وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها:

١ - عدم مواكبة الأهداف للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، كما أنها لا تتناسب مع البيئة الاجتماعية للطالبات.

٢- أن الطالبة لا تعد لمواجهة مشكلة الاتصال الفكري والثقافي بالعالم من خلال اللغة الإنجليزية.

٣- أن كثرة الحصص والأعمال تعيق المعلمة عن استخدام طرق التدريس الحديثة والمتنوعة.

وتتفق دراسة وفاء خنكار مع البحث الحالي في جزء من العينة وهن المعلمات، كما تتفق أيضاً في الموضوع العام وهو دراسة المشكلات لإحدى المواد المقررة.

وتختلف عن البحث الحالي في الأهداف،وموضوع البحث، والفئة العمرية للتلاميذ،ومجتمع البحث، وطريقة اختيار العينة.

١١- دراسة نوال ناظر (١٤٢١هـ):

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي في القراءة، والكتابة لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمدينة المنورة.

التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي في الكتابة لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمدينة المنورة.تقديم برنامج للألعاب التعليمية يمكن للمعلمات استخدامه في تعليم القراءة والكتابة لتلميذات الصف الأول الابتدائي.

ولتحقيق تلك الأهداف استعانت الباحثة بالألعاب التعليمية لتعليم القراءة والكتابة للتلميذات، وبعض الاختبارات التحصيلية، وشملت عينة الدراسة (٨٤) تلميذة من تلميذات الصف الأول الابتدائي من المدرسة الثلاثين بالمدينة المنورة.

وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها:

١- شغف التلميذات باللعب باعتباره حافزاً نفسياً يؤثر على مدركات التلميذات العقلية، الأمر الذي يؤدي إلى اكتساب اللغة بكل يسر وسهولة.

٢- تؤدي الألعاب التعليمية إلى توسيع قاموس التلميذات اللغوي، كما تساعد على اكتساب المهارات كالرسم والتعبير عن أفكارهن بكل طلاقة ووضوح مثل تركيب الكلمات، وتكوين الكلمات المبعثرة، والمزاوجة بين الكلمات.

٣- استطاعت التلميذات التميز بين مواقع الحروف المقررة عليهن في المنهج من خلال الألعاب التعليمية وتكوين كلمة وأضدادها.

٤- أدى اللعب بالألعاب التعليمية المختلفة إلى تعلم مبادئ علمية يكاد يصعب على التلميذات تعلمها بدون استخدام الألعاب التعليمية كمبادئ القراءة والكتابة.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة نوال ناظر أن الباحثة اقتصرت في دراستها على تعليم القراءة والكتابة للتلميذات، في الحروف التي تتصل بما قبلها ولا تتصل بما بعدها الواردة في المقرر الدراسي للفرقة الأولى بالمرحلة الابتدائية. كما أن عينة الدراسة اقتصرت على تلميذات الصف الأول الابتدائي وعددهن(٨٤) تلميذة من تلميذات المدرسة الابتدائية الثلاثين بالمدينة المنورة، ثم اختيار فصلين من تلك المدرسة بطريقة عشوائية. أما البحث الحالي فيدرس مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات، وعينة البحث الحالي شملت (٥٧٦) معلماً ومعلمةً أُخذت آراؤهم حول المشكلات المتعلقة بـ(المعلم، والمعلمة، والتلميذ والتلميذة، والمحتوى، والأهداف، وطرق التدريس، والتقويم المستمر في الصفوف الأولية). والبحثان يتفقان في أنهما يدرسان مادة القراءة في الصفوف الأولية ويحاولان الارتقاء بها وبتدريسها.

١٢- دراسة الشمري (١٤٢٤هـ):

وهدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على أهم مشكلات تدريس مادة البلاغة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين حول: الأهداف، والكتاب المقرر والأساليب والإجراءات، والمعلم، والطالب. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة شملت قائمةً بأهم مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية حسب رأي المعلمين ومشرفي اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض.

وقد اختار الباحث ما نسبته ٢٠٪ من معلمي اللغة العربية فكان عددهم (٩١) معلماً، وجميع مشرفي اللغة العربية بمدينة الرياض وعددهم (٢٨) مشرفاً تربوياً، وذلك في عام ١٤٢٤هـ.

وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

١- أن المشكلات المتعلقة بالطالب، والمشكلات المتعلقة بأساليب التعليم، وإجراءاته هي أكبر المشكلات وجوداً وتمثل عائقاً كبيراً أمام تدريس البلاغة.

٢- أن جميع المشكلات الواردة في الاستبانة موجودة بدرجة كبيرة أو متوسطة في نظر المعلمين والمشرفين. وليس منها ما هو موجود بدرجة قليلة، أو أنها غير موجودة.

ومما سبق فإن دراسة الشمري تختلف عن البحث الحالي في: الموضوع، والمرحلة، والأهداف ومجتمع البحث، وعينته؛ فدراسة (الشمري) تناولت مشكلات تدريس مادة البلاغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. أما البحث الحالي فيهدف إلى التعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

وتتفق هاتان الدراستان بأنهما تدرسان مشكلات مادتين من مواد اللغة العربية المقررة على التلاميذ في التعليم العام.

وقد أفاد الباحث من دراسة (الشمري) في طريقته في بناء الاستبانة.

ثانياً: دراسات وبحوث تتعلق بالقراءة في المرحلة الابتدائية

١ - دراسة القزاز (١٤٠٤ هـ):

وهدفت الدراسة إلى قياس أخطاء النطق في القراءة الجهرية التي تحصل عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقياس الفهم في القراءة عند عينة البحث التي شملت (٢٤٠) تلميذاً وتلميذة من (٤٨) مدرسة.

وفي نهاية البحث توصل الباحث إلى نتائج عديدة من أهمها:

١- أن خطأ الإبدال ينشأ من عدم تمكن التلميذ من تعرف الكلمات المقروءة؛ فيحل كلمة محل الكلمة التي يقرؤها، كما أن عدم تأكيد بعض المعلمين - حسب رأي الباحث - على صحة القراءة بنطق حروفها نطقاً سليماً، والإمعان في القراءة والتروي فيها سبب في إحداث هذا الخطأ.

٢- أن مهارة الفهم الحرفي (المباشر) بلغت أعلى نسبة من بقية المهارات الأخرى، ويعزو الباحث ذلك إلى الحفظ الآلي للتلاميذ مما يترتب عليه عدم المرونة والتمسك بقوالب الألفاظ، إذ ينبغي على التلميذ أن يكون محصوله في الإلمام بمعاني الكلمات أولاً.

٣- أن للنطق السليم أثره في الفهم في القراءة، فالتلميذ الذي يتمكن من نطق الحروف والكلمات على وجهها الصحيح يمكنه فهم المقروء أكثر من التلميذ الذي يتعثر في القراءة، إذ أن النطق السليم عامل مهم في الوصول إلى الفهم الذي هو الهدف الأساس من القراءة.

وتختلف دراسة القزاز عن البحث الحالي في: الموضوع، والمرحلة العمرية، والأهداف، ومجتمع البحث، وعينته؛ فدراسة (القزاز) تناولت قياس النطق والفهم والعلاقة بينهما في القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدينة الموصل. أما البحث الحالي فيهدف إلى التعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. وتتفق الدراستان بأنهما تدرسان الجوانب المختلفة لمادة القراءة وهي من أهم مواد اللغة العربية المقررة على التلاميذ في التعليم العام.

٢- دراسة بدرية الملاّ (١٤٠٧هـ):

هدفت الدراسة الكشف عن الضعف القرائي في المدرسة الابتدائية بدولة (قطر)، وتصميم برنامج علاجي يساعد الطالبات على التخلص من أخطاء القراءة الجهرية أو الحد منها.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي المتأخرات في بعض مهارات القراءة الجهرية، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها:

١- أن بعضاً من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر يعانين من التأخر في بعض مهارات القراءة الجهرية، وأن أكثر الأخطاء شيوعاً بينهن ما يتعلق بتعريف الكلمة الإضافة، والحذف.

٢- وجود تحسن في مستوى الطالبات المعالجات في اختبار القراءة الجهرية البعدي.

٣- أظهرت نتائج الاختبار القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة عدم حدوث تحسن في مستوى التلميذات فيما يتعلق بأخطاء التكرار والإبدال، بل إن بعض التلميذات المتأخرات في المجموعة ازددن تأخراً في الإبدال.

ويختلف الحالي عن دراسة بدرية الملا في: الأهداف، ومجتمع البحث، وعينته، والمرحلة العمرية فدراسة (الملا) تناولت التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. إلا أنهما يتفقان في: التخصص، والمرحلة الابتدائية، والمادة المدروسة وهي القراءة.

٤- دراسة بادي (١٤١٠هـ):

عنوان الدراسة (قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية).

وهدفت إلى دراسة مفهوم المادة التعليمية، ثم التحقق من وجود هذا المفهوم لدى معلم تلك المادة.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي ، واستخدم اختبار مفهوم تعليم القراءة أداةً لدراسته. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٦٨) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية من بعض المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. وقد تم توزيع الاختبار عليهم بوساطة مديري المرحلة الابتدائية الذين شاركوا بالدورات التدريبية التي تقيمها جامعة أم القرى في كلية التربية.

وفي نهاية البحث توصل الباحث إلى عدة نتائج منها:

١- أن مفهوم القراءة لدى المعلمين يعكس أداءً تعليمياً دون المستوى المطلوب لتعليم القراءة.

٢- أن غالبية المعلمين يغيب عن أدائهم وعي تكامل القراءة مع مواد المنهج الدراسي.

٣- أن غالبية المعلمين غير واعين بالقراءة كأداة تواصل في تعليمها.

٤- أن مفهوم معالجة المحتوى لدى غالبية المعلمين فيه نقص يترتب عليه أداءٌ غير مرض في تعليم القراءة.

ومما سبق تبين الاختلاف بين هذه الدراسة والبحث الحالي في عدة أمور هي: الأهداف، ومجتمع البحث، وعينته، فدراسة (بادي) تناولت قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. إلا أن هاتين الدراستين تتفقان في: التخصص، والمرحلة الابتدائية، وأنهما يتناولان مادة القراءة بالدراسة والبحث في جوانب مختلفة.

٥- دراسة الطلحي (١٤١٤هـ):

وهدفت إلى تحديد درجة صلاحية الكتب المقررة وملاءمتها للتلاميذ بغرض مساعدة المؤلفين والمعلمين على اتباع الطرق والأساليب الكفيلة بمساعدة التلاميذ على الاستفادة من هذه الكتب وتفادي جوانب القصور والضعف فيها، وتحديد الأساليب التي طبقت في مجال قياس انقرائية الكتب المدرسية عامة، وكتب القراءة خاصة، ومعرفة الأسلوب المناسب لقياس انقرائية كتب القراءة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، و استخدم الباحث الأساليب المناسبة لقياس انقرائية المادة المكتوبة في المرحلة الابتدائية ومنها :

١- آراء المعلمين ٢- آراء التلاميذ ٣- اختبار التلاميذ في قراءة النص.

وقد قام الباحث باختيار عينة عشوائية من نصوص كتب الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس، واختار عينة التلاميذ التي أجرى عليها اختبار قياس الانقرائية وعددهم (٢٧٠) تلميذاً بواقع (٩٠) تلميذاً لكل صف.

وفي نهاية البحث توصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها:

١- أن بعض النصوص التي خصصت لصف ما، صعبت قراءته على تلاميذ الصف نفسه في حين سهل عليهم قراءة نص من صف أعلى.

٢- أن بعض النصوص التي خصصت لتلاميذ صف ما، سهلت عليهم قراءة النصوص المخصصة لصفهم في حين صعبت عليهم قراءة نصوص خصصت لصف سابق وهذا يعني أن اختيار النصوص لم يستند إلى واقع أداء التلاميذ القرائي.

ومما سبق تبين الاختلاف بين دراسة الطلحي والبحث الحالي في: الأهداف، ومجتمع البحث وعينته، والمرحلة العمرية، فدراسة (الطلحي) تناولت قياس مستوى انقرائية كتب القراءة المقررة عام (١٤١٠هـ) المخصصة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة والطائف وجدة. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. إلا أنهما يتفقان في التخصص، والمرحلة الابتدائية، والمادة المدروسة وهي القراءة.

٦- دراسة السرطاوي (١٤١٦هـ):

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل والأسباب التي تسهم في صعوبة تعلم القراءة لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية ممن يعانون صعوبة في تعلم القراءة.

ولتحقيق الهدف من الدراسة صمم الباحث أداة اشتملت على (٣٤) بنداً موزعة على ستة أبعاد، وبلغت عينة الدراسة (٣٢٣) طالباً، وقد توصل الباحث إلى نتائج عدة من أهمها:

١ - صعوبة القراءة قد تتسبب من وجود قصور في أكثر من عامل من العوامل المساهمة في صعوبة القراءة، وأن القصور في أحد العوامل قد لا يكفي وحده لمنع الطفل من القراءة مادامت بقية العوامل سليمة.

٢- كانت تقديرات المدرسين تشير إلى أن اتجاهات طلابهم السلبية نحو القراءة كانت أكثر العوامل تأثيراً على صعوبة تعلم القراءة، تبعتها المشكلات الانفعالية في المرتبة الثانية، والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة.

٣- لم تختلف العوامل المساهمة في صعوبة القراءة بين الطلاب في المرحلة الابتدائية بشكل عام سوى في البعد المعرفي حيث كانت المشكلة أكثر وضوحاً لدى طلاب الصف الأول مقارنة ببقية الصفوف.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة السرطاوي في: الأهداف، ومجتمع البحث، وعينته والمرحلة العمرية، فدراسة (السرطاوي) تناولت العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى

طلاب المرحلة الابتدائية. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. إلا أنهما يتفقان في: المرحلة الابتدائية والتخصص، والمادة المدروسة وهي القراءة، وأنهما تناولا صعوبات القراءة من جوانب مختلفة.

٧- دراسة نورة الكثيري (١٤٢٠):

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض، وحصر تلك الصعوبات ووصفها ثم تصنيفها.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقد أعدت الباحثة اختبارين، أحدهما لقياس الفهم في القراءة الصامتة، والاختبار الآخر لتحديد مظاهر الصعوبة وتصنيفها، وهو اختبار قراءة جهرية.

وشمل مجتمع البحث فئة تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض البالغ عددهن (٢٣٩٥٧) تلميذة. ثم اختارت عينة بحثها بطريقة عشوائية من ذوات التحصيل دون المتوسط في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

وتوصلت الباحثة في نهاية بحثها إلى بعض النتائج التي أظهرت أن التلميذات ذوات الصعوبات القرائية في بعض مهارات القراءة الصامتة لديهن صعوبات تكمن في فهم الجملة وفهم الفقرة. كذلك الأداء القرائي لديهن كان غير منتظم، وأن حصولهن على الدرجات المرتفعة سببه التخمين والصدفة.

وأن لديهن صعوبات تتمثل في: البطء في تعرف الرموز، وأخطاء في قراءة الكلمات (حذف إضافة، إبدال، عدم معرفة الكلمة).

ومما سبق تبين الاختلاف بين دراسة نورة الكثيري والبحث الحالي في: الأهداف، ومجتمع البحث، وعينته، والمرحلة العمرية، فدراستها تناولت صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض. بينما البحث الحالي تناول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض، كما أن دراسة الكثيري

كانت على عينة من تلميذات الصف الرابع بينما البحث الحالي خاص بمعلمي ومعلمات الصفوف الأولية ولا علاقة له مباشرة بالتلاميذ و التلميذات، ورغم ذلك فالبحثان يتفقان في المرحلة الابتدائية، والتخصص، وأنهما تناولا صعوبات القراءة من جوانب مختلفة.

٨- دراسة النصار (١٤٢٣هـ):

وهدفت إلى تسليط الضوء على أهمية القراءة للتلاميذ في مجال تدريس القراءة في الصفوف الأولية، وإلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، ومدى الاختلاف في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير: الصف الدراسي، والتخصص، والخبرة في التدريس. وقد أعد الباحث استبانة خاصة لتحقيق أهداف البحث، تم توزيعها على عينة الدراسة من معلمي الصفوف الأولية.

وفي نهاية الدراسة توصل الباحث إلى عدة نتائج منها:

١- أن لدى معلمي الصف الثاني الابتدائي اتجاهاً نحو القراءة للتلاميذ أعلى من نظرائهم معلمي الصف الأول، والثالث الابتدائي.

٢- أن سنوات الخبرة لا تؤثر كثيراً في اتجاه معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ.

٣- أن المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، أو العلوم الشرعية لا يختلفون كثيراً عن غيرهم ممن تخصصوا في العلوم، والرياضيات، أو أي تخصص آخر.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة النصار أن دراسته تناولت اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. أي أن عينة هذه الدراسة اكتفت بالمعلمين دون المعلمات بينما الدراسة الحالية تناولت مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض، فشملت المعلمين والمعلمات. إلا أن الدراستين تصبان في خدمة مادة القراءة في الصفوف الأولية. كما أنهما متفقتان في التخصص، والمرحلة العمرية المستهدفة.

٩- دراسة ريما الجرف (١٤٢٣هـ):

وهدفت الدراسة إلى تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصف الأول والثاني، والثالث الابتدائي لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات كل صف في التمييز بين الأصوات المسموعة، والتمييز البصري بين الرموز المكتوبة، والقدرة على ربط الرمز سواء كان حرفاً، أم كلمة أم جملة بنطقها، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة في سياق الجملة، والقدرة على التحليل البنائي للكلمة المركبة باستخدام اختبار أعدته الباحثة لهذا الغرض.

وقد استخدمت الباحثة اختباراً واحداً للصفوف الثلاثة تغطي مفرداته عدة مستويات تبدأ بمهارات الاستعداد للقراءة وتنتهي بالمستويات العليا من مهارات التعرف، دون تكرار للمهارات أو المفردات.

أما عينة البحث فتكونت من (٣٢٠) تلميذة في الصف الأول، و (٣٢٨) تلميذة في الصف الثاني، و (٣٤٤) تلميذة في الصف الثالث الابتدائي. تم اختيارهن من عشر مدارس بطريقة عشوائية.

وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أخطاء الصفوف الثلاثة في المهارات المختلفة، وتبين أن أخطاء تلميذات الصف الأول أكثر من أخطاء تلميذات الصف الثاني في مهارات تمييز المسموع، والتمييز البصري، وربط الحرف بنطقه، وتعرف الكلمة في السياق، مع عدم وجود فروق بين أخطاء الصف الثاني والثالث في هذه المهارات.

ومما سبق فإن دراسة ريما الجرف تختلف عن البحث الحالي في: الموضوع، والمرحلة العمرية والأهداف، ومجتمع البحث، وعينته؛ فدراستها تناولت صعوبة تعرف الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصف الأول، والثاني، والثالث الابتدائي. أما البحث الحالي فيهدف إلى التعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

وتتفق الدراستان بأنهما تدرسان الجوانب المختلفة لمادة القراءة في الصفوف الأولية المقررة على تلاميذ وتلميذات التعليم العام.

١٠- دراسة هند حوحو (١٤٢٣هـ):

هدفت إلى التعرف على الفروق في مهارات الانتباه والإدراك لدى التلميذات اللاتي يُعانين من صعوبات القراءة والتلميذات العاديات في المرحلة الابتدائية(الصف الرابع،والخامس،والسادس).

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من مجموعتين هما:

١- عينة التلميذات العاديات وعددهن (١٥٢) تلميذةً يدرسن في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية.

٢- عينة التلميذات ذوات صعوبات القراءة وعددهن (٨٥) تلميذةً يدرسن في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، وقد توصلت الباحثة إلى نتائج من أهمها مايأتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات في الانتباه البصري لصالح العاديات.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات في الانتباه السمعي لصالح العاديات.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات في مهارة الإدراك البصري لصالح العاديات.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات في مهارة الإدراك السمعي لصالح العاديات.

ويختلف البحث الحالي عن دراسة هند حوحو في: الموضوع، والمرحلة العمرية، والأهداف ومجتمع البحث، ونوع العينة وعددها؛ فدراستها تناولت صعوبة مهارات الانتباه والإدارك لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة والعاديات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. أما البحث الحالي فيهدف إلى التعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

وتتفق الدراستان بأنهما تدرسان الجوانب المختلفة لمادة القراءة في المرحلة الابتدائية المقررة على تلاميذ وتلميذات التعليم العام.

١١- دراسة مشاعل الفقيه (١٤٢٤هـ):

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وتشخيص واقع تطبيقهن مفهوم تعليم القراءة من وجهة نظر مشرفات اللغة العربية، وتطوير تعليم القراءة والإشراف على تعليمها.

وقد استخدمت الباحثة أداتين لجمع معلومات البحث وهما: اختبار مفهوم تعليم القراءة والاستبانة.

وشملت عينة البحث ٥٠٪ من معلمات اللغة العربية أي (٦٩٢) معلمة. وقد توصلت الباحثة في نهاية بحثها إلى عدة نتائج منها:

١- معلمات اللغة العربية مقتنعات بأهمية معالجة المحتوى أثناء تعليم القراءة، ويَرَيْنَ أهمية تنمية الميول القرائية أثناء تعليم القراءة.

٢- إلمام معلمات اللغة العربية بمهارات القراءة واقتناعهن بأهمية تحديد مهارات القراءة الخاصة بالمرحلة الابتدائية والتي على ضوئها تستطيع اختيار ما يناسب تلميذاتها، واقتناعهن أيضاً بأهمية معالجة القراءة على أنها أداة للتواصل.

ومما سبق فإن دراسة مشاعل الفقيه تختلف عن البحث الحالي في: الموضوع، والمرحلة العمرية، والأهداف، ومجتمع البحث، وعينته؛ فدراستها اقتصرت على المعلمات فقط؛ أما البحث الحالي فشمل المعلمين والمعلمات. كما أنها تناولت مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات. أما البحث الحالي فيهدف إلى التعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض.

وتتفق الدراستان بأنهما تدرسان الجوانب المختلفة لمادة القراءة في التعليم العام، وكشف جوانب القصور في تعليمها.

التعليق على الدراسات السابقة.

تناول الباحث في الفصل الثالث بعضاً من الدراسات السابقة، حيث قسم هـذا الفـصل إلى قسمين: فالقسم الأول عرض فيه الباحث الدراسات التي تناولت مشكلات التدريس في المواد الأخرى غير القراءة وذلك إيماناً من الباحث بتكامل المواد الأخـرى وتـشابهها في الظـروف والإمكانات، وقد بلغ عدد تلك الدراسات (١٢) ثنتي عشرة دراسة، وقد أفاد الباحث منـها خصوصاً في بناء الاستبانة، وطريقة توزيعها.

ثم عرض الباحث في القسم الثاني من هذا الفصل الدراسات التي تناولت مادة القراءة في المرحلة الابتدائية عامة والصفوف الأولية بصورة خاصة وبلغت (١١) إحدى عشرة دراسة. وفي كلا القسمين بـيَّن الباحثُ أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين تلـك الدراسـات وبقـسميها والبحث الحالي. وكان مما يميز البحث الحالي عن تلك الدراسات تنوع العينة فشملت المعلمين والمعلمات بعدد يفوق ما جاء في بعض تلك الدراسات، بينما أغلب الدراسات تقتصر علـى المعلمين فقط، أو على المعلمات فقط. كما أن الدراسة الحالية تناولت مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وهذا ما لم يجده الباحث - حسب علمه — في أي دراسة أخرى.

الفصل الرابع

إجراءات البحث

الفصل الرابع
إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

ثانياً: إجراءات البحث

ثالثاً: مجتمع البحث

رابعاً: عينة البحث

خامساً: أداة البحث

أ- تصميم الاستبانة

ب- صدق الاستبانة

ج- ثبات الاستبانة

د- التصميم النهائي للاستبانة

هـ- تطبيق الاستبانة

سادساً: الأساليب الإحصائية للبحث

الفصل الرابع
إجراءات البحث

تطرق الباحث في هذا الفصل إلى إجراءات البحث التي اتبعها من أجل التوصل إلى نتائج وهي: منهج البحث ومجتمعه، وعينته، وتصميم أداته والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المطبقة، وفيما يلي عرض التفصيل.

أولاً: منهج البحث:

لمعرفة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وفيه يقوم الباحث "بجمع أوصاف مفصلة عن الظاهرات الموجودة بقصد استخدام البيانات لتبرير الأوضاع، وتحسينها".(فن دالين،١٩٨٥م، ص٢٩٧). وقد قام الباحث عن طريق المنهج الوصفي باستجواب عينة من معلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية لاستطلاع آرائهم بشأن مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية بهدف التحقق من درجة وجود تلك المشكلات، وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الدراسة.

ثانياً:إجراءات البحث:

ذكر الباحث إجراءات البحث التي قام بها بالتفصيل في الفصل الأول في (الخطوات الإجرائية للبحث).

ثالثاً: مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض وعددهم (١١١٩١) منهم (٤٤٩٤) معلماً (إحصائية شعبة الصفوف الأولية بإدارة التربية والتعليم للبنين بالرياض. ١٤٢٥)، و(٦٦٩٧) معلمة (إحصائية إدارة الإشراف التربوي بإدارة التربية والتعليم للبنات بالرياض. ١٤٢٥هـ).

رابعاً: عينة البحث:

اختار الباحث عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات بالطريقة العنقودية، لأن وحدة العينة في هذه الطريقة ليست مفردة وإنما مجموعة. (العساف، ١٤٢٤هـ، ص ٩٨)، و بنسبة (٥٪) من المجموع الكلي للمعلمين والمعلمات، فكان عدد عينة البحث المختارة (٥٧٦). منهم (٢٣٤) معلماً، و(٣٤٢) معلمة، وقام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة عشوائياً، بوساطة مراكز الإشراف التربوي السبعة للبنين بمدينة الرياض، وهو التقسيم المتبع في إدارة التربية والتعليم للبنين بمدينة الرياض. والمراكز هي :

١- مركز الإشراف التربوي شمال الرياض.

٢- مركز الإشراف التربوي جنوب الرياض.

٣- مركز الإشراف التربوي وسط الرياض.

٤- مركز الإشراف التربوي غرب الرياض.

٥- مركز الإشراف التربوي شرق الرياض.

٦- مركز الإشراف التربوي بالسويدي.

٧- مركز الإشراف التربوي بالروضة.

كما وزع الباحث الاستبانة عشوائياً على عينة من معلمات الصفوف الأولية بوساطة مراكز الإشراف التربوي النسوية السبعة أيضاً بمدينة الرياض، وهو التقسيم المتبع في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض. والمراكز هي :

١- مركز الإشراف التربوي بالغرب (الأول).

٢- مركز الإشراف التربوي بالغرب (البديعة).

٣- مركز الإشراف التربوي بالغرب (الشفا).

٤- مركز الإشراف التربوي بالجنوب.

٥- مركز الإشراف التربوي بالشرق (الروضة).

٦- مركز الإشراف التربوي بالشرق(الروابي).

٧- مركز الإشراف التربوي بالشمال.

وحرص الباحث على أن يكون توزيع الاستبانة ممثلةً جميع أفراد العينة من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية؛ (الأول، والثاني، والثالث) من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ووزع الباحث (٢٣٤) استبانة على معلمي الصفوف الأولية بالتساوي، فبلغت حصة كل صف (٧٨) استبانة، ثم وزع الباحث (٣٤٢) استبانة على عينة البحث من معلمات الصفوف الأولية بالتساوي فكانت حصة كل صف (١١٤) استبانة، وقد عادت جميع الاستبانات الموزعة على أفراد عينة البحث، وبنسبة (١٠٠٪) ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى توفيق الله سبحانه وتعالى ثم إلى بعض الإجراءات والخطوات التي اتبعها في التواصل مع المعلمين والمعلمات هي:

٤-١ المعلمون

أعد الباحث (٢٣٤) استبانة، وكل استبانة تتكون من (٦) ورقات، ووضع لكل مرحلة لوناً مميزاً، فللصف الأول اللون الوردي، وعدد استباناته (٧٨) استبانة، وللصف الثاني اللون البحري، وعدد استباناته (٧٨) استبانة، وللصف الثالث اللون الأصفر، وعدد استباناته (٧٨) استبانة، ولوضع الألوان المميزة لكل مرحلة عدة فوائد منها: سهولة توزيعها على مراكز الإشراف، وكذلك سهولة قيام المدْرَسة بتوزيعها على المعلمين وجمعها وترتيبها إضافة لذلك فإن تلوين الاستبانة يجعل من السهل تمييز المرحلة وجنس المشارك (معلم أو معلمة) عند إدخالها في الحاسب الآلي لتحليلها بوساطة برنامج (spss)، ثم قام الباحث بتوزيع الاستبانات على عدد أقسام الصفوف الأولية بمراكز الإشراف التربوي السبعة للبنين بمدينة الرياض فكان نصيب كل مركز (٣٣) استبانة للصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث) الابتدائي، وُضِعَتْ في ظروف خاصة، وبحكم عمل الباحث مشرفاً للصفوف الأولية التقى بالمشرفين التربويين لهذه المرحلة وشرح لهم طريقة توزيع الاستبانة وطريقة إعادتها من المعلمين حيث طلب من كل مشرف عند زيارته اليومية لكل مدرسة أن يأخذ معه بعض الاستبانات ويسلمها لمعلمي الصفوف الأولية في المدرسة المزورة في بداية الدوام الصباحي ويحاول أخذها عند نهاية الزيارة، أو يأخذ موعداً من المعلم بإعادتها للمشرف خلال أسبوع التوزيع مع تسجيل اسم المعلم في سجل خاص بمتابعة الاستبانات حتى يُعرف

تمام المعرفة كم عاد من الاستبانات، ومعرفة المتأخرين في إعادة الاستبانة ومدارسهم (ملحق رقم ٢)، ليتم تذكيرهم فهم معرضون للنسيان لكثرة مشاغل الحياة وبهذه الطريقة ضمن الباحث شيئين هما: عودة جميع الاستبانات، و الجدية الكبيرة في الإجابات، وجعل الباحث ذكر اسم المعلم أمراً اختيارياً في بيانات الاستبانة مما أعطاهم حرية كبيرة في إبداء الرأي دون شعور بخوفٍ أو رهبة، وفيما يلي يقدم الباحث وصفاً لعينة البحث من المعلمين كما في الجدول (٢)

جدول رقم (٢) وصف عينة البحث من المعلمين

الصف	عدد العينة	التخصص		توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة					
		لغة عربية	تخصص آخر	سنة إلى ٥	٦ إلى ١٠	١١ إلى ١٥	١٦ إلى ٢٠	٢١ إلى ٢٥	أكثر من ٢٦
الأول	٧٨	٤٨	٣٠	٢٦	٩	١٢	١٠	١٣	٨
الثاني	٧٨	٤١	٣٧	١٦	١١	٩	١١	١٦	١٥
الثالث	٧٨	٣٣	٤٥	١٢	١٤	١٠	١٣	١٩	١٠
المجموع	٢٣٤	١٢٢	١١٢	٥٤	٣٤	٣١	٣٤	٤٨	٣٣

٤-٢ المعلمات

أعد الباحث (٣٤٢) استبانة لمعلمات الصفوف الأولية ووضع الألوان نفسها لكل مرحلة كما فعل مع المعلمين وكانت الفوائد متحققة كما ذُكِر ذلك عند المعلمين، ثم قام الباحث بتوزيع الاستبانات على مراكز الإشراف التربوي النسوية وعددها في مدينة الرياض (٧) مراكز، وكان نصيب كل مركز (٤٩) استبانة، ثم وزع استبانات كل مركز على المدارس (ملحق رقم ٣) التي تتبعه وهي ضمن عينة البحث في ظروفٍ خاصةٍ وُضِعَت في حقائب مناسبة وكتب على كل ظرف اسم المدرسة والمركز الذي تتبعه وعدد الاستبانات في كل ظرف وسلمت لكل مركز، ثم طلب الباحث بياناً حديثاً فيه أسماء مدارس البنات الابتدائية في مدينة الرياض وأرقام هواتفها، وبعد مرور عشرة أيام من توزيع الاستبانة بدأ الباحث بالتنسيق مع مركز الإشراف الرئيس في استعادة الاستبانة كما قام الباحث

بالاتصال على جميع المدارس التي شملتها العينة، فالـمَدْرَسة التي لا تجد وسيلة في إعادة الاستبانة يذهب الباحث بنفسه للـمَدْرَسة ويتسلمها مباشرة منها، والمدارس التي تُرسلها للمركز الرئيس يتسلمها من هناك. وكانت لهذه الطريقة الأثر الواضح في استعادة جميع الاستبانات وبنسبة (١٠٠٪) حيث أسفرت المتابعة الدقيقة من الباحث ومن المشرفات التربويات، والموظفات في مركز الإشراف التربوي الرئيس عن تلك النتيجة الناجحة والمتميزة.

وفي جدول رقم (٣) وصف لعينة البحث من المعلمات.

جدول رقم (٣) وصف عينة البحث من المعلمات

الصف	عدد العينة	التخصص		توزيع المعلمات حسب سنوات الخدمة					
		لغة عربية	تخصص آخر	١ إلى ٥	٦ إلى ١٠	١١ إلى ١٥	١٦ إلى ٢٠	٢١ إلى ٢٥	أكثر من ٢٦
الأول	١١٤	٤٣	٧١	١٢	١٦	٢٣	٢١	٢٧	١٥
الثاني	١١٤	٥٤	٦٠	١٤	٢١	٢٠	١٩	٢٢	١٨
الثالث	١١٤	٤٨	٦٦	٢٠	١٧	١٨	١٦	٢٤	١٩
المجموع	٣٤٢	١٤٥	١٩٧	٤٦	٥٤	٦١	٥٦	٧٣	٥٢

وبعد مراجعة الباحث لجميع الاستبانات وفحصها فحصاً دقيقاً استبعد منها (١٢) استبانة للمعلمين و (١٥) استبانة للمعلمات، فكان عدد الاستبانات المستبعدة (٢٧) استبانة من المجموع الكلي وهو (٥٧٦) استبانة، فأضحى مجموع الاستبانات التي اعتمدها الباحث في التحليل الإحصائي (٥٤٩) استبانة، وسبب استبعاد الباحث تلك الاستبانات يعود لأمور ثلاثة هي:

١- عدم اكتمال البيانات.

٢- إهمال المشاركة في بعض محاور الاستبانة عمداً أو نسياناً.

٣- عدم الجدية من بعض المعلمين والمعلمات في المشاركة وهذه النوعية قليلة جدا ولله الحمد.

خامساً: أداة البحث:

الاستبانة هي الأداة المستخدمة في هذا البحث لجمع البيانات من المعلمين والمعلمات للتعرف على أهم مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات، وقد مرَّ بناء استبانة هذا البحث بالمراحل التالية:

٥-١ - المرحلة الأولى: التصميم الأولي للاستبانة

بعد تحديد مشكلة البحث، وأهدافه، وأسئلته، حاول الباحث صياغة عبارات الاستبانة الخاصة بمشكلات تدريس مشكلات القراءة في الصفوف الأولية. معتمداً - بعد الله – على المصادر التالية:

المصدر الأول: الدراسة الاستطلاعية، وكان هدف الباحث منها التعرف مباشرةً على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات وفق استبانة مفتوحة أعدها لهذا الغرض (ملحق رقم ٤)، وشملت الدراسة الاستطلاعية (١٢) اثني عشر معلماً و (٩) تسع معلمات للصفوف الأولية.

المصدر الثاني: الملحوظات التي يدونها مشرفو الصفوف الأولية على المعلمين في بطاقة تقويم الأداء الوظيفي.

المصدر الثالث: البحوث المتعلقة بتدريس القراءة في الصفوف الأولية، ومن هذين المصدرين تمكن الباحث من الحصول على بعض المشكلات، جمعها في استبانة واحدة، ثم عرضها على محكمين ومحكمات -بعد توجيه خطاب لهما ملحق رقم (٥)، و (٦) - لبيان جوانب القصور والنقص فيها وشملت الاستبانة سبعة محاور هي :

أ- مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـ (المعلم / المعلمة) وعددها (١٧) سبع عشرة مشكلة.

ب- مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـ (التلميذ والتلميذة)، وعددها (٧) سبع مشكلات.

ج- مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـــ (الأهداف)، وعددها (٦) ست مشكلات.

د- مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـــ (المحتوى). وعددها (٨) ثمان مشكلات.

هـــ- مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـــ (التقويم المستمر) وعددها (٤) أربع مشكلات.

و- مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـــــ (أســـاليب التعلـــيم) وعددها (٥) خمس مشكلات. (تم حذفها بعد التحكيم)

ز- مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـــ (طرق التدريس)، وعددها (١١) إحدى عشرة مشكلة. (تم حذفها بعد التحكيم)

فكان مجموع المشكلات في كل المحاور السبعة (٥٨) ثمان وخمسين مشكلة.

٥-٢ - المرحلة الثانية: قياس صدق الاستبانة:

تحقق الباحث من صدق الاستبانة بعد مراجعتها لغوياً وعلمياً وذلك من جهتين:

١- **الصدق الظاهري للاستبانة:** حيث عرض الباحث الاستبانة في مرحلتها الأولى علـــى عدد من المتخصصين والمتخصصات في المناهج وطرق التـــدريس والمعلمـــين والمعلمـــات ومشرفي الصفوف الأولية واللغة العربية والمشرفات فبلغ عدد المـــحَكِّمِيْن والـــمُحَكَّمات (٢٦) محكماً، ومحكمة. (ملحق رقم ٧)

وقد طلب الباحث من المحكمين، والمحكمات التكرم والتفضل بتعديل الاستبانة إن دعـــت الحاجة من حيث مناسبة المشكلات لتحقيق الهدف منها، والوضوح من عدمه، وإضافة أي مشكلة يرون ضرورةَ وجودها، أو حذف أي مشكلة يرون عدم مناســـبتها، وتـــصويب الاستبانة لغوياً وعلمياً، وقد أفاد الباحث من الآراء والأفكار الجيدة التي تكرم المـــحَكَّمون والـــمُحَكَّمات بإبدائها وطرحها، وبناءً عليها تم إجراء التعديلات وتـــصميم الاســـتبانة بصورتها النهائية، وأصبحت جاهزةً لتوزيعها على أفراد عينة البحث.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

وذلك بحساب قيم معامل ارتباط (بيرسون) لكلٍ من:

أ- عينة المعلمين كما في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستبانة لفئة المعلمين

		التلميذ / التلميذة	المعلم/ المعلمة	التقويم	المحتوى	الأهداف	المشكلات ككل
التلميذ / التلميذة	معامل ارتباط بيرسون						
	مستوى الدلالة						
	العدد						
المعلم/ المعلمة	معامل ارتباط بيرسون	,٥٥٠					
	مستوى الدلالة	,٠٠٠					
	العدد	٢٢٢					
التقويم	معامل ارتباط بيرسون	,٣٠٣	,٢٨٧				
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠				
	العدد	٢٢٢	٢٢٢				
المحتوى	معامل ارتباط بيرسون	,٤٠٠	,٣٧٣	,٧٠٤			
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠			
	العدد	٢٢٢	٢٢٢	٢٢٢			
الأهداف	معامل ارتباط بيرسون	,٣٨٩	,٣٠٥	,٤٣٤	,٤٨٢		
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠		
	العدد	٢٢٢	٢٢٢	٢٢٢	٢٢٢		
جميع المحاور	معامل ارتباط بيرسون	,٨٨٧	,٦٦٠	,٦٣٠	,٧٢٤		
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠		
	العدد	٢٢٢	٢٢٢	٢٢٢	٢٢٢		

هناك ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين جميع المتغيرات

ب- عينة المعلمات كما في جدول رقم (٥)

جدول رقم (٥) نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستبانة لفئة المعلمات

		التلميذ / التلميذة	المعلم/ المعلمة	التقويم	المحتوى	الأهداف	المشكلات ككل
التلميذ / التلميذة	معامل ارتباط بيرسون						
	مستوى الدلالة						
	العدد						
المعلم/ المعلمة	معامل ارتباط بيرسون	,٦٤٧					
	مستوى الدلالة	,٠٠٠					
	العدد	٣٢٧					
التقويم	معامل ارتباط بيرسون	,٣٨٤	,٣٤٥				
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠				
	العدد	٣٢٧	٣٢٧				
المحتوى	معامل ارتباط بيرسون	,٤٤٩	,٣٧٢	,٦٣٣			
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠			
	العدد	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧			
الأهداف	معامل ارتباط بيرسون	,٤١٨	,٣١٥	,٥٥١	,٥٢١		
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠		
	العدد	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧		
جميع المحاور	معامل ارتباط بيرسون	,٩٢٥	,٧١٣	,٦٣٨	,٧٠١	,٦١٩	
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	
	العدد	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	

هناك ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين جميع المتغيرات

ج- جميع أفراد العينة من معلمين، ومعلمات كما في جدول (٦).

جدول رقم (٦) نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستبانة لجميع أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات

		التلميذ / التلميذة	المعلم/ المعلمة	التقويم	المحتوى	الأهداف	المشكلات ككل
التلميذ / التلميذة	معامل ارتباط بيرسون	-					
	مستوى الدلالة						
	العدد						
المعلم/ المعلمة	معامل ارتباط بيرسون	,٦١٩	-				
	مستوى الدلالة	,٠٠٠					
	العدد	٥٤٩					
التقويم	معامل ارتباط بيرسون	,٣٦٢	,٣٢٩	-			
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠				
	العدد	٥٤٩	٥٤٩				
المحتوى	معامل ارتباط بيرسون	,٤٥١	,٣٨٣	,٦٦١	-		
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠			
	العدد	٥٤٩	٥٤٩	٥٤٩			
الأهداف	معامل ارتباط بيرسون	,٤١٩	,٣٢٠	,٥٠٩	,٥١٦	-	
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠		
	العدد	٥٤٩	٥٤٩	٥٤٩	٥٤٩		
جميع المحاور	معامل ارتباط بيرسون	,٩١٦	,٦٩٧	,٦٣٤	,٧١٨	,٦٢٢	-
	مستوى الدلالة	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠	
	العدد	٥٤٩	٥٤٩	٥٤٩	٥٤٩	٥٤٩	

هناك ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين جميع المتغيرات

ويتضح من الجداول (٤) و (٥) و (٦) أن معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة جميعها موجبة، وذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) مما يجعلها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي وهذا يعني الصدق البنائي للاستبانة ومناسبتها لقياس الجوانب التي وضعت لقياسها.

٥-٣ - المرحلة الثالثة: قياس ثبات الاستبانة:

توصل الباحث إلى ثبات الاستبانة بوساطة اختبار (الفا كرونباخ)، حيث بلغ مستوى الثبات (٠,٩٥) وهو مستوى عالي الثبات. ويعد الاختبار ثابتاً إذا كان يعطي النتائج نفسها إذا ماتكرر تطبيقه على المجموعة، فمستوى الثبات يدل على الترابط بين الفقرات في الاستبانة، وعلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، والأخذ بنتائجها.

٥-٤ - المرحلة الرابعة: التصميم النهائي للاستبانة

بعد الخطوات التي مرت بها الاستبانة وهي التصميم الأولي ثم قياس الصدق والثبات، وصل الباحث إلى درجة من الاقتناع بتصميمِ نهائي للاستبانة، وشملت ثلاثة أجزاء كما يلي: (ملحق رقم ٨).

الجزء الأول:

تضمن هذا الجزء خطاباً موجهاً إلى معلمي ومعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض، وضح فيه الباحث الغرض من البحث، وأهميته، وطريقة الإجابة، والدقة والموضوعية فيها.(ملحق رقم ٨)

الجزء الثاني: خصص لبيانات المجيب الشخصية، واقتصر فيه الباحث على البيانات المفيدة للبحث وهي :

١- جنس المشارك

٢- عدد سنوات الخدمة

٣- الصف الدراسي

٤- التخصص

الجزء الثالث:

شمل المشكلات التي تتعلق بتدريس القراءة في الصفوف الأولية، موزعة على خمسة محاور، وفق الأعداد والنسب المبينة.

جدول رقم (٧) عدد المشكلات في كل محور من محاور الاستبانة ونسبتها إلى إجمالي المشكلات

م	المحور	عدد المشكلات	نسبتها إلى إجمالي المشكلات
١	مشكلات تتعلق بـــ(المعلم والمعلمة)	٢٥	٥١,٢٪
٢	مشكلات تتعلق بـــ(التلميذ والتلميذة)	٦	١٢,٢٪
٣	مشكلات تتعلق بـــ(الأهداف)	٦	١٢,٢٪
٤	مشكلات تتعلق بـــ(المحتوى)	٨	١٦,٣٪
٥	مشكلات تتعلق بـــ(التقويم)	٤	٨,١٪
	المـــــجـــــمـــــوع	٤٩	١٠٠٪

ثم طلب الباحث من المعلمين و المعلمات تحديد درجة وجود المشكلة ثم وضع علامة (✓) في الخانة المناسبة وذلك في ضوء مقياس رباعي الأبعاد وهو (كبيرة – متوســطة – قليلــة – نادرة).

٥– ٥ – المرحلة الخامسة: تطبيق الاستبانة

مرّت الاستبانة بعد ذلك بالإجراءات التالية: التوزيع،والاستعادة، ثم التحليل. وتفصيل ذلــك كما يلي:

أولاً: توزيع الاستبانة:

بعد انتهاء الباحث من التصميم النهائي للاستبانة، وحصوله على موافقة مجلس الدراسات العليا بالجامعة ملحق رقم (٩)، حصل الباحث على خطاب موجه من عميد كلية التربية إلى مدير عام التربية والتعليم للبنين، ومدير عام التربية والتعليم للبنات (انظر الملاحق رقم (١٠) و (١١) وبناءً على ذينك الخطابين حصل الباحث على خطاب من مساعد مدير عام التربية والتعليم (بنين) لتطبيق الاستبانة على المعلمين، (ملحق رقم ١٢)، كما حصل على موافقة مدير عام إدارة التربية والتعليم للبنات، ومن ثم موافقة مديرة مكتب الإشراف التربوي للبنات ملحق رقم (١٣). وقد فصل الباحث طريقة التوزيع في عينة البحث من هذا الفصل.

ثانياً: استعادة الاستبانة:

استعاد الباحث الاستبانة من المشاركين والمشاركات بالاتصال المباشر بالمدارس والذهاب إليها أو عن طريق مراكز الإشراف التربوي للبنين وكذلك مراكز الإشراف التربوي للبنات وقد فصّل الباحث ذلك في عينة البحث من هذا الفصل.

ثالثاً: تفريغ الاستبانة وتحليلها

فُرِّغَتْ الاستبانات التي اعتمدها الباحث وعددها (٥٤٩) استبانة، واستُخْرِجَت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ملحق رقم (١٤)، وحللت إحصائياً بالحاسب الآلي وفق النظام التالي:

أ - درجة وجود المشكلة (كبيرة) = ٤

ب- درجة وجود المشكلة (متوسطة) = ٣

ج- درجة وجود المشكلة (قليلة) = ٢

د- درجة وجود المشكلة (نادرة) = ١

وتم تحليل النتائج في ضوء هذه الدرجات الرقمية وفق القيم التالية:

- تعد المشكلة موجودة بدرجة كبيرة إذا كانت في مدى الدرجات من (٣,٢٦ – ٤) وهي تساوي نسبة مئوية تتراوح بين (٧٦٪ وَ ١٠٠٪).
- تعد المشكلة موجودة بدرجة متوسطة إذا كانت في مدى الدرجات من (٢,٥١ – ٣,٢٥)، وهي تساوي نسبة مئوية تتراوح بين (٥١٪ وَ ٧٥٪).
- تعد المشكلة موجودة بدرجة قليلة إذا كانت في مدى الدرجات من(٢,٥٠- ١,٧٦) وهي تساوي نسبة مئوية تتراوح بين (٢٦٪ وَ ٥٠٪).
- تعد المشكلة موجودة بدرجة نادرة إذا كانت في مدى الدرجات من (١– ١,٧٥) وهي تساوي نسبة مئوية تتراوح بين (٢٥٪ فأقل).

سادساً: الأساليب الإحصائية للبحث:

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية التي ساعدته في إخراج نتائج البحث المطلوبة وهذه الأساليب هي :

١- اختبار (كرونباخ ألفا) لحساب ثبات الاستبانة.
٢- معامل (بيرسون) لقياس صدق الاتساق الداخلي.
٣- المتوسط الحسابي، لتدرج إجابات أفراد العينة.
٤- اختبار (ت)؛ لدلالة الفروق في محاور البحث بين مجموعتين مستقلتين
٥- التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد عدد المشكلات ونسبتها المئوية حسب محاور الدراسة.
٦- تحليل التباين (ف)؛ لدلالة الفروق في محاور البحث بين أكثر من مجموعتين.

ملخص الفصل الرابع

تناول الباحث في هذا الفصل الإجراءات التي قام بها، فقد ذكر المنهج الذي تم استخدامه في البحث، ومجتمع هذا البحث والعينة العشوائية التي اختارها وطبقت عليها الاستبانة، وكيف وزعت الاستبانة عليها، والمراحل التي مرت بها الاستبانة بداية من مرحلة التقميش وجمع المعلومات حولها حتى التصميم النهائي، ثم ختم هذا الفصل بذكر الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث في بحثه.

الفصل الخامس

نتائج البحث: عرضها وتفسيرها ومناقشتها

الفصل الخامس

نتائج البحث: عرضها وتفسيرها ومناقشتها

يتناول الباحث في هذا الفصل تحليل نتائج البحث التي حصل عليها من إجابات عينة البحث من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية عن محاور الاستبانة، ثم ذِكْرُ بعض المقترحات التي أضافها المشاركون والمشاركات في الاستبانة، ولم تكن ضمن عبارات محاور البحث لعلاج مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

وقد قام الباحث بعدة إجراءات إحصائية هي:

١- حساب متوسط درجة وجود المشكلات بناء على تكرار إجابات المعلمين والمعلمات لمعرفة أبرز مشكلات تدريس مادة القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات ثم ترتيبها من حيث أكثرها وجوداً، ووضع ذلك في جداول تتضمن: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية للمعلمين والمعلمات معاً، أو للمعلمين فقط، أو للمعلمات فقط، كما في الجداول: (٤)، و(٥)، و(٨)

٢- اختبارات (ت) لحساب الفروق بين إجابات المعلمين والمعلمات.

٣- تحليل التباين (ف)؛ لدلالة الفروق في محاور البحث بين أكثر من مجموعتين.

آلية تفسير النتائج:

شملت الاستبانة خمسة محاور تتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية والهدف منها الإجابة عن سؤال البحث الرئيس التالي:

ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات؟

ثم الإجابة عن الأسئلة المتفرعة الآتية:

١- ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين؟

٢- ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمات؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى جنس المعلمين والمعلمات؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى الصف الدراسي؟

ولتوصيف مشكلة تدريس القراءة في الصفوف الأولية من حيث درجة وجودها كما يأتي:

- **كبيرة:** وهي المشكلة التي يعاني منها المعلمون و المعلمات، وتحدث دائماً وبصورة مستمرة.

- **متوسطة:** وهي المشكلة التي يعاني منها المعلمون و المعلمات، وتحدث ولكن بصورة متقطعة.

- **قليلة:** وهي المشكلة التي يعاني منها المعلمون و المعلمات، وتحدث أحياناً ولكن بصورة قليلة.

- **نادرة:** وهي المشكلة التي لا يعاني منها المعلمون و المعلمات، وتحدث ولكن بصورة نادرةٍ جداً.

يتحدد ذلك إحصائياً كما في التوزيع التالي:

أ- ما حصل من المشكلات على متوسط درجات من (١) إلى (١,٧٥) فهذا يعني أن المشكلة نادرة.

ب- ما حصل من المشكلات على متوسط درجات من (١,٧٦) إلى (٢,٥) فهذا يعني أن المشكلة قليلة.

ج- ما حصل من المشكلات على متوسط درجات من (٢,٥١) إلى (٣,٢٥) فهذا يعني أن المشكلة متوسطة.

د- ما حصل من المشكلات على متوسط درجات من (٣,٢٦) إلى (٤,٠) فهذا يعني أن المشكلة كبيرة.

وفيما يأتي تفصيل إجابات معلمي ومعلمات مادة القراءة في الصفوف الأولية بمدينة الرياض على المحاور الخمسة للاستبانة وهي :

١- مشكلات متعلقة بـ (المعلم/المعلمة)

٢- مشكلات متعلقة بـ (التلميذ / التلميذة)

٣- مشكلات متعلقة بـ (الأهداف)

٤- مشكلات متعلقة بـ (المحتوى)

٥- مشكلات متعلقة بـ (التقويم)

الإجابة عن أسئلة البحث:

أولاً : الإجابة عن سؤال مشكلة البحث الرئيس ونصه:

ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور وترتيبها تنازلياً، ثم للعبارات جميعها حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً، ويبين الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة.

جدول رقم(٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

رقم المحور	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب تنازليا حسب المتوسطات
١	المعلم / المعلمة	٢,٨٧	.٦٠	٥٧,٤٨	١
٢	التلميذ / التلميذة	٢,٧٨	.٦٦	٥٥,٢٠	٢
٥	الأهداف	٢,٧٥	.٦٩	٥٥,٤١	٣
٤	المحتوى	٢,٤٦	.٧٢	٤٩,١٩	٤
٣	التقويم	٢,٣٢	.٧٥	٤٦,٤١	٥
جميع المحاور		٢,٦٧	.٥٤	٥٣,٤٤	

بلغ المتوسط الحسابي لجميع محاور الاستبانة في الجدول رقم (١) الذي يبين حجم مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً (٢,٦٧) درجة، وهذا يعني أن محاور استبانة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حصلت على درجة وجود متوسط وهذا حسب توصيف مشكلة البحث من حيث درجة وجودها أنها تحدث ولكن بصورة متقطعة، ويعاني منها المعلمون والمعلمات معاً.

كما جاء أعلى متوسط حسابي في محاور الاستبانة الخمسة لصالح محور مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات المتعلق بـ (المعلم والمعلمة) حيث بلغ (٢,٨٧) درجة، وبدرجة وجود متوسطة أيضاً وهذا يعني أنها مشكلة تحدث للمعلمين والمعلمات، وبصورة متقطعة واتفق المعلمون والمعلمات على أن عبارات محور (المعلم، والمعلمة) من أكبر المشكلات التي تواجه تدريس القراءة في تلك المرحلة، وتقارب المعلمين والمعلمات في الآراء يوجب بذل المزيد من الاهتمام بهذا المحور و العناية بعباراته، ويلي ذلك المحور في الأهمية المحور المشكلات المتعلقة بـ (التلميذ والتلميذة)، حيث بلغ (٢,٧٦) درجة، وبدرجة وجود متوسطة أيضاً وهذا يعني أنها مشكلة تحدث بصورة متقطعة للمعلمين والمعلمات، واتفق المعلمون والمعلمات على أن عبارات محور (التلميذ والتلميذة) من المشكلات الكبيرة أيضاً والتي تواجه تدريس القراءة في مرحلة الصفوف الأولية، وهذا يتطلب بذل المزيد من الجهود من قِبَل المسؤولين عن التعليم للتغلب على تلك المشكلات. كما بلغ أقل متوسط حسابي من بين محاور الاستبانة الخمسة ما يخص مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات المتعلق بـ (التقويم) حيث بلغ متوسطه الحسابي (٢,٣٢) درجة، وحصل على متوسط درجة وجود (قليلة) وهذا يعني أن المعلم والمعلمة لا يجدان معاناة كبيرة من عملية التقويم بشكل عام مع المعاناة الشديدة من المشكلة رقم (٤٩) من المحور نفسه،كما سيبين الباحث ذلك في التعليق على الجدول رقم (٩) الذي يبين جميع المتوسطات الحسابية ودرجات الانحراف المعياري والنسب المئوية لكل عبارات محاور الاستبانة مع بيان ترتيب المشكلة من حيث الأهمية كما يأتي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية

رقم المحور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب المتوسطات تنازلياً
٣٠	كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة.	٣,٦٥	.٦٧	٧٣,٠٤	١
٤٩	صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ /التلميذات) داخل الفصل.	٣,٣٩	.٩٣	٦٧,٧٦	٢
٣١	قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة	٣,٣٢	.٨٦	٦٦,٤٥	٣
١٦	حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة.	٣,٣٠	.٨٩	٦٥,٩٠	٤
٣	عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية.	٣,٢٢	.٩٥	٦٤,٣٧	٥
١	اعتماد بعض (المعلمين / المعلمات) على القراءة الجماعية داخل الفصل يخفي الكثير من عيوب (التلميذ / التلميذة) في القراءة.	٣,١٠	.٩٢	٦١,٩٧	٦
١٧	عدم اهتمام (معلمي/ معلمات) المواد الأخرى بقراءة (التلميذ / التلميذة) وتصويب الخطأ في القراءة.	٣,٠٨	.٩٦	٦١,٥٧	٧
٢٦	ضعف تمكن (التلميذ / التلميذة) من الحروف الهجائية.	٣,٠٧	.٩٤	٦١,٤٩	٨
٢	عدم وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب (معلمي / معلمات) القراءة على أسس علمية جيدة.	٣,٠٧	.٨٩	٦١,٣٥	٩
٥	قلة وجود (المعلم/المعلمة) المتخصص في تدريس الصفوف الأولية.	٣,٠٦	١,٠١	٦١,١٧	١٠

رقم المحور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب المتوسطات تنازليا
١٤	تساهل بعض (المعلمين / المعلمات) في انتقال (التلميذ / التلميذة) تلقائياً إلى الصف التالي دون إتقان مهارات القراءة الأساسية المطلوبة لذلك الصف .	٣,٠٣	١,١٣	٦٠,٦٩	١١
٢١	تحدث (المعلم / المعلمة) باللهجة العامية داخل الفصل، وعدم استعمالهما للغة العربية السليمة في تدريسهما.	٣,٠٣	.٩٥	٦٠,٦٢	١٢
٦	رغبة (المعلم غير المتخصص/ المعلمة غير المتخصصة) تدريس الصفوف الأولية للحصول على الحوافز الممنوحة (لمعلمي و معلمات) الصفوف الأولية، دون القدرة على تدريس القراءة.	٢,٨٢	١,١٦	٥٦,٤٧	١٣
٣٢	عدم وجود أهداف مكتوبة للقراءة في الكتب المقررة.	٢,٨١	.٩٨	٥٦,٢٨	١٤
٢٩	عدم تفريق (التلميذ / التلميذة) بين الحروف المتشابهة كتابة مثل (ر، ز) و (د، ذ) أو نطقاً مثل (ح، هـ) و (ط، ت).	٢,٧٧	١,٠١	٥٥,٤٨	١٥
١٢	ضعف الإعداد العلمي (لمعلمي/ لمعلمات) الصفوف الأولية	٢,٧٤	١,٠٥	٥٤,٧٥	١٦
١١	قلة استخدام (المعلم / المعلمة) الوسائل التعليمية أثناء شرح درس القراءة.	٢,٧٣	١,٠٨	٥٤,٥٧	١٧
٢٥	تساهل (المعلم / المعلمة)بقراءة (التلميذ / التلميذة) للكلمات بدون حركات.	٢,٧٢	١,١٥	٥٤.٥٠	١٨

رقم المحور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب المتوسطات تنازلياً
٢٤	إهمال (المعلم / المعلمة) أسس التهجي السليم المعتمد على العين والأذن، واليد (لمس الحرف أو الكلمة).	٢,٧٢	١,٠٢	٥٤,٣٥	١٩
٤٠	وجود حروف في بعض الكلمات تنطق ولا تكتب أو العكس مما يشكل على (التلميذ / التلميذة).	٢,٧١	.٩٩	٥٤,٢١	٢٠
٢٠	تعجُّل بعض (المعلمين / المعلمات) في تسمية الحروف بأسمائها مثل(دال، عين، نون) مما يشكل على (التلميذ / التلميذة) التفريق بين الحرف وصوته.	٢,٦٦	١,٠٥	٥٣,٣٠	٢١
١٠	ضعف معرفة (المعلم/ المعلمة)خصائص النمو (لتلاميذ/ لتلميذات) الصفوف الأولية.	٢,٦٦	.٩٨	٥٣,١١	٢٢
٤٨	ضعف اقتناع (المعلم/المعلمة) بأساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية.	٢,٦٥	١,١١	٥٢,٩٣	٢٣
٧	ضعف معرفة (معلم / معلمة) الصفوف الأولية بالمهارات اللازمة للقراءة في هذه المرحلة.	٢,٦٣	١,٠٤	٥٢,٦٠	٢٤
٨	ضعف معرفة (معلم / معلمة)الصفوف الأولية بأساليب وطرق تدريس القراءة.	٢,٦٠	١.٠١	٥١,٩٩	٢٥
٤	ضعف معرفة بعض (المعلمين /المعلمات) أهمية التمهيد (الاستعداد) للقراءة.	٢,٥٩	١,٠٦	٥١,٨٨	٢٦
١٨	إهمال بعض (معلمي / معلمات) الصفوف الأولية التصويب المباشر لخطأ (التلميذ / التلميذة) أثناء القراءة.	٢,٥٨	١,٠٩	٥١,٦٩	٢٧

رقم المحور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب المتوسطات تنازليا
٤١	اختلاف الكتابة الإملائية المعروفة عن كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني.	٢,٥٨	١,٠٣	٥١,٥٥	٢٨
١٣	ضعف إتقان (المعلم / المعلمة) تدريس مهارات القراءة الأساسية	٢,٥٧	١,٠٨	٥١,٤٨	٢٩
١٥	ضعف قدرة بعض (المعلمين / المعلمات) على تهيئة الجو الدراسي المناسب للقراءة.	٢,٥٤	.٩٤	٥٠,٧٥	٣٠
٤٦	التقويم المستمر لمادة القراءة في الصفوف الأولية لا يتناسب مع قدرات (التلاميذ / التلميذات) واستعدادهم.	٢,٥٣	١,١١	٥٠,٦٠	٣١
٤٧	كيفية تطبيق طريقة التقويم المستمر في الصفوف الأولية غير واضحة (للمعلمين / للمعلمات).	٢,٥٢	١,١١	٥٠,٣٥	٣٢
٣٨	بعض موضوعات كتب القراءة في الصفوف الأولية لا تناسب مستوى (التلميذ / التلميذة) العقلي.	٢,٥١	١,٠٤	٥٠,٢٧	٣٣
٩	ضعف مراعاة بعض (المعلمين / المعلمات) الفروق الفردية بين(تلاميذهم / تلميذاتهن).	٢,٥٠	١,٠٠	٥٠,٠٩	٣٤
٣٩	لا يراعي محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية الفروق الفردية بين (التلاميذ / التلميذات).	٢,٥٠	.٩٨	٤٩,٩٥	٣٥
١٩	(المعلم / المعلمة) لا يشركان (التلاميذ / التلميذات) في تصويب الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	٢,٤٨	١,٠٢	٤٩,٥١	٣٦
٢٢	بعض (المعلمين / المعلمات) لا يقرؤون قراءة نموذجية (للتلاميذ / للتلميذات) بصوت جهوري واضح.	٢,٤٢	١,١١	٤٨,٣١	٣٧

رقم المحور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب المتوسطات تنازليا
٤٢	الموضوعات لا تزيد الحصيلة اللغوية عند (التلميذ /التلميذة)	٢,٣٩	.٩٨	٤٧,٨٠	٣٨
٣٣	أهداف مادة القراءة غير واضحة.	٢,٣٦	.٩٨	٤٧,٢٩	٣٩
٤٥	محتوى الكتاب لا يناسب خبرات (التلاميذ / التلميذات).	٢,٣٥	١,٠٠	٤٧,٠٣	٤٠
٤٤	المحتوى لا يتناسب مع مهارات القراءة المطلوب تحقيقها في الصفوف الأولية .	٢,٣٢	.٩٨	٤٦,٤٨	٤١
٤٣	لغة الكتاب المقرر لا تناسب اللغة اليومية (للتلميذ/للتلميذة)	٢,٣١	١,٠٨	٤٦,٢٧	٤٢
٣٧	أهداف القراءة في الصفوف الأولية لا تراعي الفروق الفردية بين(التلاميذ / التلميذات).	٢,٣٠	.٩٧	٤٥,٩٤	٤٣
٣٥	أهداف تدريس القراءة غير كافية لتلبية حاجات (تلاميذ / تلميذات) الصفوف الأولية .	٢,٢٧	.٩٢	٤٥,٣٦	٤٤
٢٨	ضعف الإبصار عند (التلميذ / التلميذة).	٢,٢٦	١,٠٣	٤٥,١٠	٤٥
٢٧	ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة).	٢,١٧	١,٠٤	٤٣,٣٢	٤٦
٢٣	بعض (المعلمين /المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقاً سليماً .	٢,١٥	١,١٠	٤٣,٠٦	٤٧
٣٦	عدم مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي (للتلميذ / للتلميذة).	٢,١٥	.٩٦	٤٣,٠٢	٤٨
٣٤	أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق.	٢,٠٣	.٩٤	٤٠,٥٨	٤٩

ومن الجدول رقم (٩) يتضح أن المشكلة رقم (٣٠) حصلت على الترتيب الأول من بين مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً، التي تنص

على أن (كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) درجة، وعلى متوسط درجة وجود (كبيرة) وتُعَدُّ هذه النتيجة من أكبر المشكلات التي يعاني منها معلمو ومعلمات الصفوف الأولية.

كما حصلت المشكلة رقم (٤٩) في استبانة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات، على الترتيب الثاني والمتعلقة بـ (التقويم) التي تنص على (صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ /التلميذات) داخل الفصل)، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٣٩) درجة، وعلى متوسط درجة وجود (كبيرة)، ويرى الباحث أن هناك رابطاً مشتركاً بين المشكلتين السابقتين؛ المشكلة رقم (٣٠)، والمشكلة رقم (٤٩)، حيث تتفقان في أن كثرة أعداد التلاميذ والتلميذات، يتسبب في وجود مشكلات يعاني منها المعلمون والمعلمات معاً، وتعيق عملية تدريس القراءة في الصفوف الأولية، كما أن تلك الكثرة أيضاً تتسبب في وجود صعوبات تعوق عملية التقويم المستمر التي تعتمد بدرجة كبيرة على متابعة المهارات المقررة على تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية، في مادة القراءة، وتجعل من عملية التقويم المستمر عملية صعبة ومملة، وفي الوقت نفسه ترهق المعلم، والمعلمة، وتستنزف طاقتهما أثناء الدوام اليومي، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج مشكلات تدريس مواد أخرى التي توصلت إليها دراسة المفدى (١٤٠٩هـ)، و (العوض ١٤٢١هـ)، و(الحميدي ١٤٢٢هـ)، و(الفقيه، ١٤٢٣هـ)، و(الشمري، ١٤٢٤هـ).

وحصلت المشكلة رقم (٣١) على الترتيب الثالث من بين مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين، والمعلمات معاً والتي تنص على أن (قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة) على متوسط حسابي بلغ (**٣,٣٢**) درجة، وعلى متوسط درجة وجود (كبيرة)، واتفاق المعلمين والمعلمات على أنها تشكل مشكلة في تدريس القراءة في الصفوف الأولية دليل واضح على أهمية الأنشطة غير الصفية والتعليم عن طريق اللعب والترفيه في إكساب التلاميذ والتلميذات المهارات اللغوية، ومن ثَمَّ زيادة خبراتهم العلمية مما يجعل عملية الفهم والاستيعاب سهلة وميسرة، فالأنشطة غير الصفية مهمة للتلاميذ والتلميذات، خصوصاً

في عملية التحصيل الدراسي، وإكسابهم عادات القراءة الصحيحة وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة (النصار، ١٤١٦هـ)، ودراسة (ناظر، ١٤٢١هـ).

وحصلت المشكلة رقم (١٦) على الترتيب الرابع من بين مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية التي تبين مقدار (حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة)، على متوسط حسابي بلغ (٣,٣٠) درجة، وعلى متوسط درجة وجود (كبيرة)، وتؤكد هذه النتيجة المرتفعة مدى حاجة المدارس إلى معامل للقراءة أسوة بمعامل العلوم، بل الحاجة ماسة لمعامل القراءة أكثر من غيرها من المواد الأخرى وهذه النتيجة تتوافق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (حوحو، ١٤٢٣هـ).

كما حصلت المشكلة رقم (٣) على الترتيب الخامس من بين مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً والتي تنص على (عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية.) على متوسط حسابي بلغ (٣,٢٢) درجة، وعلى متوسط درجة وجود (متوسطة) وتعد مشكلة قائمة يعاني منها المعلمون والمعلمات وتسبب الإرهاق لمعلم ومعلمة الصفوف الأولية على وجه الخصوص لأنهما يبذلان جهداً كبيراً جداً في كيفية التعامل مع تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية، مما يتسبب في نفورهما وابتعادهما عن تدريس تلك الصفوف ولعل وضع الحوافز المشجعة كتخفيض نصاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية خفف الأعباء وزاد من إقبال المعلمين والمعلمات على تدريس المراحل الأولية، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (السكران، ١٤١١هـ)، ودراسة (أبانمي ١٤١٥هـ)، ودراسة (فلاته، ١٤١٧هـ)، ودراسة (خنكار ١٤٢١هـ).

من جهة أخرى فإن هناك مشكلات قليلة الوجود حسب رأي المعلمين والمعلمات، حيث حصلت المشكلتان رقم (٢٧)، و رقم (٢٨) على الترتيب الخامس والأربعين، والسادس والأربعين على التوالي وهما من المراتب المتأخرة في ترتيب مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً واللتان تنصان على (ضعف الإبصار عند (التلميذ / التلميذة))، وعلى (ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة)) على متوسط حسابي بلغ (٢,٢٦) درجة، و (٢,١٧) درجة على التوالي، وعلى متوسط درجة وجود لكليهما (قليلة)

وهذا يعني أن المعلم والمعلمة لا يعانيان من تلك المشكلة لقلة معاناة التلاميذ من ذلك ولعل السبب يعود إلى الإجراءات التي تتبعها وزارة التربية والتعليم حيث جعلت اجتياز الفحص الطبي من أهم شروط قبول التلاميذ والتلميذات في الصف الأول الابتدائي، لذا فالمعاناة من مشكلة ضعف الإبصار، أو ضعف السمع، لا تسبب مشكلة في تدريس القراءة لقلتها، وإن وجدت فيحال التلميذ أو التلميذة لبرامج صعوبات التعلم في بعض المدارس لوجود متخصصين ومتخصصات في تدريس من يعانون من تلك المشكلة.

كما حصلت المشكلة رقم (٢٣) على الترتيب السابع والأربعين وهو من المراتب المتأخرة من بين مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً والتي تنص على أن (بعض (المعلمين /المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقاً سليماً .)، و على متوسط حسابي بلغ (٢,١٥) درجة، وعلى متوسط درجة وجود (قليلة)، وتعد هذه المشكلة من أقل المشكلات التي يعاني منها المعلمون والمعلمات، ويرى الباحث أن السبب قد يعود إلى جعل المقابلة الشخصية التي تعتمد على المحاورة مع المتقدم، أو المتقدمة للتدريس فيسهل من خلال ذلك اكتشاف عيوب النطق عندهما.

وحصلت المشكلة رقم (٣٦)، على الترتيب ماقبل الأخير من بين مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً والتي تنص على (عدم مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي (للتلميذ / للتلميذة))، و على متوسط حسابي بلغ (٢,١٥) درجة، وعلى متوسط درجة وجود (قليلة)، ويرى الباحث أن حصول هذه المشكلة على ذلك الترتيب المتأخر والمتوسط الحسابي المتدني دليل واضح على مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي للتلميذ و التلميذة حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً.

كما حصلت المشكلة رقم (٣٤) على الترتيب الأخير من بين مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات معاً والتي تنص على أن (أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق.)، و على متوسط حسابي بلغ (٢,٠٣) درجة، وهو أقل متوسط حسابي على الإطلاق من بين عبارت المحاور الخمسة في استبانة الدراسة الحالية

ويرى الباحث حصول تلك المشكلة على هذه النسبة المتدنية مؤشراً واضحاً على أن أهـــداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية سهلة التحقيق، وأن المعلم والمعلمة يريان أن هذه المشكلة لا تمثل عائقاً في تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

كما يوضح الملحق رقم (١) جدول المتوسطات الحسابية والانحرافـــات المعياريـــة وفقـــا لعبارات مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بجميع المحاور مرتبة ترتيباً تنازليا حسب المتوسطات الحسابية لرأي المعلمين، ولرأي المعلمات.

يمكن الإجابة عن الأسئلة المتفرعة عن السؤال الرئيس كما يأتي:

ثانياً: الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه :

ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحـــاور وترتيبها تنازلياً، ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات وترتيبـــها تنازلياً حسب رأي المعلمين، ويبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة حسب رأي المعلمين.

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية حسب رأي المعلمين فقط.

الترتيب	رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٢	مشكلات متعلقة بـــــ (التلميذ / التلميذة)	٢,٩٥	.٥٦
الثاني	١	مشكلات متعلقة بـــ (المعلم/المعلمة)	٢,٩١	.٥٥
الثالث	٥	مشكلات متعلقة بـــــ (التقويم)	٢,٩٠	.٨٢
الرابع	٤	مشكلات متعلقة بـــ (المحتوى)	٢,٦٢	.٦٨
الخامس	٣	مشكلات متعلقة بـــــ (الأهداف)	٢,٣٩	.٦٨
جميع المحاور			٢,٨٠	.٤٧

يبين الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي الكلي لآراء المعلمين المتعلقة بمحاور مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية بلغ (٢,٨٠) درجة، وجاء أعلى متوسط حسابي حسب رأي المعلمين (٢,٩٥) للمشكلات المتعلقة بـ(التلميذ، التلميذة)، مما يعني أن المعلمين يعانون من المشكلات المتعلقة بـ(التلميذ، التلميذة)، وأنها تتكرر وتحدث ولكن بصورة متقطعة وحصولها على أعلى متوسط حسابي من بين محاور الاستبانة يدل – حسب رأي الباحث – على أن المعلمين، يرون أن التلميذ من أهم الأركان الأساسية في عملية التعليم.

في حين حصلت المشكلات المتعلقة بـ (الأهداف)، على أدنى متوسط حسابي عند المعلمين حيث بلغ (٢,٣٩) درجةً، وهذا – حسب رأي الباحث – يدل على أن الأهداف لم تصل لمستوى المشكلة الكبيرة بالنسبة لتدريس القراء ة في الصفوف الأولية فحصولها على درجة قليلة مؤشر على ذلك.

أما محاور المشكلات المتعلقة بـ ((المعلم والمعلمة)، و(المحتوى)، و(التقويم)) فحصلت – حسب آراء المعلمين – على متوسطات حسابية على التوالي (٢,٦٦)، (٢,٦٢)، (٢,٩٠)،وهذا دليل على أن المحاور جميعها حصلت على متوسط درجة وجود (متوسطة)، وهذا يعني أنها تحدث ولكن بصورة متقطعة – كما في توصيف المشكلات السابق – وبلغت أعلى درجة متوسط حسابي وأدناها عند المعلمين ما بين (٢,٩٥ – ٢,٢٨)، بينما تجاوزت جميع المحاور درجة (نادرة الوجود) وهذا يدل – حسب رأي الباحث – على أهمية فقرات محاور الاستبانة، وأنها من المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

أما فيما يتعلق بترتيب مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين فيظهرها الجدول الموجود في الملحق رقم (١) حيث جاءت المشكلة رقم (٣٠)، والتي تنص على أنَّ (كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة) حصلت على أعلى متوسط حسابي عند المعلمين بلغ (٣,٧١)، وجاءت في الترتيب الأول عند المعلمين ويرى الباحث أن حصولها على متوسط درجة وجود (كبيرة) عند المعلمين، واتفاقهم

على أنها مشكلة كبيرة دليل واضح على المعاناة منها، و أنها من أكثر المشكلات التي يعاني منها معلمو الصفوف الأولية قديماً وحديثاً، وحصولها في هذا البحث على أعلى متوسط درجة وجود (كبيرة) مؤشر على أن المعاناة لازالت قائمة، وتعد من أكبر معوقات تدريس القراء ة في الصفوف الأولية، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة المفدى (١٤٠٩هـ)، دراسة (العوض ١٤٢١هـ)، ودراسة (الحميدي، ١٤٢٢هـ)، ودراسة (الفقيه، ١٤٢٣هـ)، ودراسة (الشمري، ١٤٢٤هـ).

كما حصلت المشكلة رقم (١٦) في الجدول الموجود في الملحق رقم (١) التي تنص على (حاجة (المعلمين/ المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة)، بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ عند المعلمين (٣,٤٠)، وجاءت في الترتيب الثاني، ويرى الباحث أن حصولها على متوسط درجة وجود (كبيرة) دليل واضح على حاجة المدارس إلى معامل للقراءة ليستخدمها المعلمون أسوة بمعامل مادة العلوم، أو المواد الاجتماعية الموجودة في المدارس كما أظهر الجدول عدم وجود مشكلة في المحور الأول حصلت على درجة وجود (نادرة)، ويُرْجِعُ الباحث ذلك لأهمية المشكلات المذكورة في المحور، ومعاناة المعلمين من تلك المشكلات. وهذا ما أكدته نتائج دراسة (حوحو، ١٤٢٣هـ).

و حصلت المشكلة رقم (٤٩)، والتي تنص على "صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ، التلميذات) داخل الفصل" على متوسط حسابي عالٍ عند المعلمين بلغ (٣,٣٧)،حيث جاء عند المعلمين في الترتيب الثالث من حيث كبير المشكلة، ويرى الباحث أن حصولها على درجة وجود (كبيرة) يبين مدى المعاناة التي يعانيها المعلمون من كثرة أعداد التلاميذ داخل الفصل وما يسببونه للمعلم والمعلمة من تعب نفسي وبدني أثناء عملية التقويم.

كما حصلت المشكلة رقم (٣) والتي تنص على: " عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية " على متوسط درجة وجود (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ عند المعلمين (٣,٣٢) درجة، وجاء في الترتيب الرابع، وهذا مؤشر واضح على معاناة المعلمين والمعلمات في مرحلة الصفوف الأولية من كثرة عدد الحصص اليومية مما

يشكل معوقاً كبيراً في تدريس القراءة، ويسبب الإرهاق والتعب فيقل نشاط المعلم، وبالتالي يقل العطاء. وهذا ماتؤكده دراسة (السكران، ١٤١١هـ)، ودراسة (أبانمي، ١٤١٥هـ) ودراسة (فلاته، ١٤١٧هـ)، ودراسة (خنكار ١٤٢١هـ).

كما حصلت المشكلة رقم (٣١) التي تنص على:" قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة " في الترتيب الخامس من حيث حجم المشكلة بالنسبة لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية، وبمتوسط حسابي بلغ عند المعلمين (٣,٣٢) درجة، ويرى الباحث أن هذه النسبة الكبيرة دليل وعي المعلمين بأهمية الأنشطة غير الصفية في تنمية التفكير عند التلاميذ وضرورة التنويع في مصادر المعرفة.

كما حصلت المشكلتان رقم (٢٧)، ورقم (٢٨) واللتان تنصان على: (ضعف الإبصار عند (التلميذ، التلميذة)، و (ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة). " عند المعلمين على متوسط حسابي متدنٍ حيث بلغت مشكلة البصر (٢,٣١) درجة، وبلغت مشكلة السمع (٢,٢٣) درجة وهما درجتان متدنيتان جدا قياساً مع بقية المشكلات في المحاور المختلفة واحتلتا الترتيبين الخامس والأربعين، والسادس والأربعين على التوالي، وهذا يؤكد أهمية الفحص الطبي للتلميذ قبل دخول المدرسة عن طريق الوحدات الصحية المدرسية وعدم التساهل به مهما كانت الأسباب.

وحصلت المشكلة رقم (٣٤) التي تنص على أن: " أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق" على متوسط حسابي متدنٍ بلغ (٢,٢٢) درجة، ونالت الترتيب الثامن والأربعين، ويرى الباحث أن هذه الدرجة المتدنية تدل على أن الأهداف الخاصة بتدريس القراءة في الصفوف الأولية وضعت بعناية ودقة، ويمكن تحقيقها في مرحلة الصفوف الأولية فإجابات المعلمين دليل على إمكانية تحقيق تلك الأهداف.

وجاءت المشكلة رقم (٢٣) التي تنص على أن: "بعض (المعلمين، المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقا سليما" بأدنى متوسط حسابي بلغ عند المعلمين (٢,١٤) درجة، وعلى الترتيب الأخير في استبانة هذه الدراسة، وهي المشكلة الوحيدة في المحور الأول التي حصلت

قد يعود إلى المعايير الدقيقة التي على ضوئها يتم اختيار المعلمين، للتدريس في مرحلة الصفوف الأولية.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ونَصه:

ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وترتيبها تنازلياً، وذلك على النحو التالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة مرتبة تنازلياً حسب رأي المعلمات فقط

الترتيب	رقم المحور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٢	مشكلات متعلقة بـــ (التلميذ /التلميذة)	٢,٨٢	.٦٢
الثاني	٥	مشكلات متعلقة بـــ (التقويم)	٢,٦٩	.٧٤
الثالث	١	مشكلات متعلقة بـ (المعلم/المعلمة)	٢,٦٦	.٧٧
الرابع	٤	مشكلات متعلقة بـ (المحتوى)	٢,٣٥	.٨١
الخامس	٣	مشكلات متعلقة بـــ (الأهداف)	٢,٢٨	.٨٥
		جميع المحاور	٢,٥٨	.٧٢

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي الكلي للمعلمات بلغ (٢,٥٨) درجة، وبلغ أعلى متوسط حسابي حسب رأي المعلمات (٢,٨٢)، للمشكلات المتعلقة بـ(التلميذ، التلميذة)، مما يعني أنها عند المعلمات مشكلة ذات درجة متوسطة - كما في توصيف المشكلات السابق - وهذا يعني أنها تحدث ولكن بصورة متقطعة. وحصولها على أعلى متوسط حسابي من بين

محاور الاستبانة يدل – حسب رأي الباحث – على أن المعلمات يَرَيْنَ أن التلميذة من أهم الأركان الأساسية في عملية التعليم. ، وبلغ أدنى متوسط حسابي عند المعلمات (٢,٢٨) للمشكلات المتعلقة بـ(الأهداف)، وهذا – حسب رأي الباحث – يدل على أن الأهداف لم تصل لمستوى المشكلة الكبيرة المعيقة لتدريس القراء ة في الصفوف الأولية فحصولها على درجة قليلة مؤشر على ذلك. أما محاور المشكلات المتعلقة بـ ((المعلم والمعلمة)، و(المحتوى)، و (التقويم))، فحصلت – حسب رأي المعلمات – على متوسطات حسابية على التوالي (٢,٦٦)، (٢,٣٥)، (٢,٦٩). وهذا دليل على أن المحاور جميعها حصلت على متوسط درجة وجود (متوسط)، وهذا يعني أنها تحدث ولكن بصورة متقطعة. – كما في توصيف المشكلات السابق – وبلغت أعلى درجة متوسط حسابي وأدناها عند المعلمات ما بين (٢,٩٥ – ٢,٢٨)، بينما تجاوزت جميع المحاور درجة (نادرة الوجود) وهذا يدل – حسب رأي الباحث – على أهمية فقرات محاور الاستبانة، وأنها من المشكلات التي تواجه المعلمات أثناء تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

وفيما يتعلق بترتيب وجود المشكلات نفسها فيتضح من الجدول الموجود في الملحق رقم (١) أن المشكلة رقم (٣٠) التي تنص على أنَّ (كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة) حصلت على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ عند المعلمات (٣,٦١) درجة، وجاءت في الترتيب الأول، وحصلت على متوسط درجة وجود (كبيرة)، ويرى الباحث أن حصولها على متوسط درجة وجود (كبيرة) عند المعلمات واتفاقهنَّ على أنها مشكلة كبيرة دليل واضح على كبر حجمها، و أنها من أكثر المشكلات التي تعاني منها معلمات الصفوف الأولية، وأن المعاناة لازالت قائمة، وتعد من أكبر عوائق تدريس القراء ة في الصفوف الأولية، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج مشكلات تدريس مواد أخرى التي توصلت إليها دراسة دراسة المفدى (١٤٠٩هـ)، دراسة (العوض ١٤٢١هـ)، ودراسة (الحميدي ١٤٢٢هـ)، ودراسة (الفقيه، ١٤٢٣هـ)، ودراسة (الشمري، ١٤٢٤هـ).

وحصلت المشكلة رقم (٤٩)، التي تنص على "صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ، التلميذات) داخل الفصل" على متوسط حسابي عالٍ حيث بلغ عند المعلمات (٣,٤) درجة، وجاء في الترتيب الثاني، ويرى الباحث أن حصولها على درجة وجود (كبيرة) يبين مدى المعاناة التي تعانيها المعلمات من كثرة أعداد التلميذات داخل الفصل وما يسببنه للمعلمة من تعب نفسي وبدني أثناء عملية التقويم.

كما جاءت المشكلة رقم (٣١) والتي تنص على (قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة)، جاءت عند المعلمات في الترتيب الثالث من حيث حجم المشكلة بالنسبة لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٣) درجة، وحصلت على متوسط درجة وجود (كبيرة) ويرى الباحث أن هذه النسبة الكبيرة دليل وعي المعلمات بأهمية الأنشطة غير الصفية في تنمية التفكير عند التلميذات وضرورة التنويع في مصادر المعرفة.

كما حصلت المشكلة رقم (١٦) التي تنص على (حاجة (المعلمين/ المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ المتوسط الحسابي عند المعلمات (٣,٢٣) وجاءت في الترتيب الرابع، ويرى الباحث أن حصولها على متوسط درجة وجود (كبيرة) دليل واضح على حاجة المدارس إلى معامل للقراءة لتستخدمها المعلمات أسوة بمعامل مادة العلوم، أو المواد الاجتماعية الموجودة في المدارس كما أظهر الجدول عدم وجود مشكلة في المحور الأول حصلت على درجة وجود (نادرة)، ويُرْجِعُ الباحث ذلك لأهمية المشكلات المذكورة في المحور، ومعاناة المعلمين والمعلمات من تلك المشكلات. وهذا ما أكدته نتائج دراسة (حوحو، ١٤٢٣هـ).

كما حصلت المشكلة رقم (٣)، عند المعلمات والتي تنص على: " عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية " على متوسط درجة وجود (كبيرة)، وبمتوسط حسابي حيث بلغ عند المعلمات (٣,١٥) درجة، وجاء في الترتيب الخامس من حيث حجم المشكلة. وهذا مؤشر واضح على معاناة المعلمات في مرحلة الصفوف الأولية من كثرة عدد الحصص اليومية مما يشكل عائقاً كبيراً في تدريس القراءة،ويسبب الإرهاق والتعب

فيقل نشاط المعلمة، وبالتالي يقل عطاؤها. وهذا ماتؤكده نتائج دراسات أخرى مثل دراسة (فلاته، ١٤١٧هـ)، ودراسة (خنكار ١٤٢١هـ)، ودراسة (الحميدي، ١٤٢٢هـ)، ودراسة (الشمري ١٤٢٤هـ).

كما حصلت المشكلة رقم (٢٧) التي تنص على: "ضعف السمع عند (التلميذ/ التلميذة)" عند المعلمات على متوسط حسابي بلغ (٢,١٢) درجة، وهي درجة متدنية مقارنةً مع بقية المشكلات في المحاور المختلفة كما حصلت على الترتيب السابع والأربعين من بين محاور استبانة هذه الدراسة وهذا يؤكد أهمية الفحص الطبي للتلميذة قبل دخول المدرسة عن طريق الوحدات الصحية المدرسية وعدم التساهل به مهما كانت الأسباب.

وحصلت المشكلة رقم (٣٤)، والتي تنص على أن: " أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق" على متوسط حسابي متدنٍ بلغ عند المعلمات (١,٩) درجة، وبمتوسط درجة وجود (قليلة)، وجاءت في الترتيب الأخير عند المعلمات ويرى الباحث أن هذه الدرجة المتدنية تدل على أن الأهداف الخاصة بتدريس القراءة في الصفوف الأولية وضعت بعناية ودقة ويمكن تحقيقها في مرحلة الصفوف الأولية؛ فإجابات المعلمات دليل على إمكانية تحقيق تلك الأهداف.

وجاءت المشكلة رقم (٢٣) التي تنص على أن: "بعض (المعلمين المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقا سليما" وحصلت على متوسط حسابي قليل جداً بلغ (٢,١٤) و على درجة وجود (قليلة)، وجاءت في الترتيب السادس والأربعين عند المعلمات وهي المشكلة الوحيدة في المحور الأول التي حصلت على تلك النتيجة المتدنية، ويرى الباحث أن سبب ذلك قد يعود إلى المعايير الدقيقة التي يتم بموجبها اختيار المعلمات للتدريس في مرحلة الصفوف الأولية.

وبمقارنة إجابات المعلمين والمعلمات عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة يمكن الوقوف على النقاط التالية:

أولاً: حصل المحور الأول المتعلق بـــ (المعلم، والمعلمة) على متوسط حسابي بلغ (٢,٩٥)، عند المعلمين بينما بلغ عند المعلمات(٢,٨٢)، وهو معيار مرتفع حسب المقياس المعمول به في هذا البحث وعند تحليل نتائج المحور الأول والذي اشتمل علـــى (٢٥) مـــشكلة تـــبين للباحث مايأتي:

١- أن جميع المشكلات في الـــمحور الأول تفاوتت مـــتوسط درجة وجودها مابين (كبيرة) وَ (متوسطة) و لم تحصل أي مشكلة في المحور الأول على متوسط درجة وجود (نادرة)، وهـــذا مؤشر على أهمية المشكلات الواردة فيه بالنسبة للمعلمين والمعلمات، كما حصلت المشكلة رقم (٢٣) عند المعلمين والمعلمات معاً على متوسط درجة وجود (قليلة).

٢- اتفق المعلمون، والمعلمات في أغلب فقرات المحور الأول على الإجابات نفسها مع اختلاف درجة المتوسط الحسابي، وهذا الاتفاق يبين مدى التقارب بين آراء المعلمين والمعلمات حـــول تلك المشكلات التي تعيق تدريس الصفوف الأولية.

٣- تصدرت قائمة مشكلات المحور الأول حسب رأي المعلمين والمعلمات، المـــشكلة رقـــم (١٦) التي تنص على (حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة.)، ويتفق الباحث مع رأي المعلمين والمعلمات، ويرى الباحث أن سبب بروز هذه المشكلة دليل وعي وتطورٍ تقني عند المعلمين والمعلمات نابع من اطلاعهـــم علـــى تقنيات التعليم، وإدراكهم مدى الحاجة لاستخدام وسائل حديثـــة في تـــدريس القـــراءة في الصفوف الأولية.

٤- كثرة نصاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية يسبب لهما إعاقة في عملية تدريس القراءة في الصفوف الأولية، ويرى الباحث أن هذه المشكلة قد تم حلها في الـــصف الأول الابتـــدائي وذلك بتخفيض نصاب المعلم إلى عشرين حصة أسبوعياً؛ ليجدد نشاطه ويخفف عنـــه العمـــل اليومي ليبدع في تدريسه، وينوع في أسلوبه، أما معلم ومعلمة الصف الثاني والثالث فلا يزالان يعانيان من كثرة الحصص ولابد من تخفيض نصابهما عن أربع وعشرين حصة أسبوعياً أســـوة بمعلمي ومعلمات الصف الأول، لأن مرحلة الصفوف الأولية متقاربة، ومتشابهة في ظروفها.

٥- يسبب قلة وجود المعلم المتخصص، أو المعلمة المتخصصة مشكلة كبيرة حسب رأي المعلمين والمعلمات، ويرى الباحث أن القضاء على هذه المشكلة أمر ممكن ولكنه يحتاج إلى وقت وجهد من القائمين على التربية والتعليم إما بتدريب المعلمين والمعلمات على تدريس هذه الفئة من التلاميذ والتلميذات لأن لهم وضعيتهم الخاصة المختلفة عن غيرهم من المعلمين والمعلمات، وإما بفتح مسارات متخصصة في الجامعات وكليات المعلمين والمعلمات لتدريس الصفوف الأولية وهذا يأخذ وقتاً ليس بالقليل ولكن نتائجه مثمرة.

٦ - بعض المعلمين والمعلمات لا يجيدون القراءة الجاهرة النموذجية للتلاميذ والتلميذات بصوت جهوري واضح، كما أن عدم وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب معلمي و معلمات القراءة في الصفوف الأولية على أسس علمية جيدة. نالت متوسطاً حسابياً مرتفعاً فعند المعلمين بلغ (٣,١٢) درجة، وعند المعلمات بلغ (٣,٠٣) ويرجع الباحث سبب معاناة المعلمين والمعلمات إلى ضعف المعرفة بأصول القراءة لتلاميذهم وتلميذاتهن، وهو فنٌ يمكن إتقانه عن طريق توفير مدربين ومدربات للمعلمين والمعلمات على عملية القراءة للتلاميذ والتلميذات فلها أثر واضح – حسب رأي الباحث - على مستوى التحصيل وتقدم المستوى القرائي، وهذه النتيجة التي توصل إليها الباحث تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (النصار، ١٤٢٣هـ).

٧ - من المشكلات الكبيرة التي يعاني منها معلمو ومعلمات الصف الثاني والثالث من المرحلة الأولية تساهل بعض المعلمين و المعلمات في انتقال التلميذ و التلميذة تلقائياً إلى الصف التالي دون إتقان مهارات القراءة الأساسية المطلوبة لذلك الصف، أو مهارات الحد الأدنى للنجاح والانتقال للصف التالي والضرر يعود بالدرجة الأولى على التلميذ والتلميذة.

٨- أن كثرة التلاميذ أو التلميذات داخل الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة. وهذا ما يتفق مع ما جاء في توصيات اللقاء الأول لمشرفي الصفوف الأولية بالسعودية المنعقد في وزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٠هـ والذي يوصي بضرورة تقليل عدد التلاميذ داخل الفصل، وهذا مؤشر كبير على اتفاق المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين على أن كثرة التلاميذ والتلميذات تسبب مشكلة تعيق تدريس القراءة في الصفوف الأولية، كما تسبب صعوبة أيضاً في عملية التقويم المستمر.

٩- حصول المشكلة رقم (٤)، والتي تنص على (ضعف معرفة بعض (المعلمين /المعلمات) بأهمية التمهيد (الاستعداد للقراءة)، على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٩)، درجة، عند المعلمين، والمعلمات معاً، وعلى متوسط درجة وجود (متوسطة)، وهذه حسب توصيف مشكلة البحث تعني معاناة المعلمين والمعلمات معاً وتحدث لهما ولكن بصورة متقطعة، ويرى الباحث أهمية كبيرة لمرحلة الاستعداد للقراءة لتهيئة التلميذ والتلميذة النفسية ليتقبلا ما يطرح عليهما من قِبَل المعلمين والمعلمات بعد هذه لمرحلة التمهيدية المهمة.

ثانياً: حصلت مشكلات المحور الثاني المتعلقة بـ (التلميذ، والتلميذة) وعددها (٦)، مشكلات على متوسط حسابي (٢,٩٥) درجة عند المعلمين وَ (٢,٨٢)، درجة عند المعلمات، وهو مقياس مرتفع ويبين حجم المشكلة التي يعاني منها المعلمون والمعلمات، ومن نتائج تحليل المحور الثاني ما يأتي:

١- كثرة أعداد التلاميذ و التلميذات في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة.

٢- قلة الفرص المتاحة لتلاميذ أو تلميذات الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة.

٣- ضعف تمكن التلميذ أو التلميذة من الحروف الهجائية.

ثالثاً: المتوسط الحسابي لمشكلات المحور الثالث المتعلق بـ (الأهداف) وعددها (٦) مشكلات بلغ عند المعلمين (٢,٣٩)، درجة، وبلغ عند المعلمات (٢,٢٨)،درجة، وهما متقاربان جداً ويرى الباحث أن الظروف المتشابهة عند المعلمين والمعلمات جعلت من التقارب أمراً حتمياً، وبالنظر إلى نتائج هذا المحور تبين للباحث مايأتي:

١- عدم وجود أهداف مكتوبة للقراءة في الكتب المقررة، يقلل من تركيز المعلم والمعلمة على العطاء داخل الفصل لجهله أو نسيانه الأهداف.

٢- أن حصول المشكلة التي تنص على أن (أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق)، على متوسط درجة وجود (قليلة)، يعني أن الأهداف واضحة وجلية للمعلمين والمعلمات ويمكن تحقيقها.

رابعاً: نالت مشكلات المحور الرابع المتعلقة بـ (المحتوى) وعددها (٨) مشكلات متوسطاً حسابياً بلغ عند المعلمين (٢,٦٢)، درجة ، وبلغ عند المعلمات (٢,٣٥)، درجة، حيث أنها عند المعلمين أكبر منها عند المعلمات، ومن تحليل نتائج المحور الرابع ظهر للباحث مايأتي:

١- أن وجود حروف في بعض الكلمات تنطق ولا تكتب أو العكس يُشْكِل على التلميذ و التلميذة، كما يرى ذلك المعلمون والمعلمات.

٢- أن اختلاف الكتابة الإملائية المعروفة عن كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني، قد يسبب للتلميذ أو التلميذة في الصفوف الأولية مشكلة في القراءة، وهذا الأمر يتطلب من المعلمين والمعلمات جهداً مضاعفاً لتوضيح ذلك للتلاميذ والتلميذات.

٣- يرى بعض المعلمين والمعلمات، أن لغة الكتاب المقرر تناسب اللغة اليومية للتلميذ والتلميذة، لأن هذه المشكلة حصلت على الترتيب الأخير في المحور الرابع.

خامساً: حصلت المشكلات المتعلقة بالمحور الخامس (التقويم)، وعددها (٤) مشكلات على متوسط حسابي بلغ (٢,٩٠)، درجة، عند المعلمين بينما بلغ عند المعلمات (٢,٦٩)، درجة، وهما درجتان دالتان على أن المعلمين والمعلمات يريان أهمية لهذا المحور وتأثيره على تدريس القراءة في الصفوف الأولية، ومن تحليل نتائج هذا المحور تبين للباحث مايأتي:

١- أن المعلمين والمعلمات يعانون من صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق بسبب كثرة عدد التلاميذ والتلميذات داخل الفصول.

٢- ضعف اقتناع بعض المعلمين والمعلمات بأساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية ويرى الباحث أن ممارسة المعلم والمعلمة التقويم المستمر يومياً سيزيد من اقتناعهما به.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونَصه مايلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى جنس المعلمين وجنس المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وفقا لمتغير الجنس.

ويبين الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) ومستوى الدلالة فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وفقا لمتغير جنس المعلمين والمعلمات.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) ومستوى الدلالة وفقاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مشكلات متعلقة بـ (المعلم/المعلمة)	معلمون	٢,٩١	.٥٥	٤,٤٠٨	.٠٠٠
	معلمات	٢,٦٦	.٧١		
مشكلات متعلقة بـ (التلميذ/التلميذة)	معلمون	٢,٩٥	.٥٦	٢,٣٩٦	.٠١٧
	معلمات	٢,٨٢	.٦٢		
مشكلات متعلقة بـ (الأهداف)	معلمون	٢,٣٩	.٦٨	١,٧٩٨	.٠٧٣
	معلمات	٢,٢٨	.٧٠		
مشكلات متعلقة بـ (المحتوى)	معلمون	٢,٦٢	.٦٨	٤,٤٢٢	.٠٠٠
	معلمات	٢,٣٥	.٧٣		
مشكلات متعلقة بـ (التقويم)	معلمون	٢,٩٠	.٨٢	٢,٩٣٦	.٠٠٣
	معلمات	٢,٦٩	.٨٤		
كل الأداة	معلمون	٢,٨٠	.٤٧	٤,٧١٠	.٠٠٠
	معلمات	٢,٥٨	.٥٧		

بيّن الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى لمتغير الجنس، وذلك في جميع المشكلات ماعدا المشكلات المتعلقة بالأهداف، حيث إنها غير دالة إحصائياً، ويعزو الباحث سبب وجود الفروق إلى اختلاف طبيعة عمل المعلم عن المعلمة داخل مجتمع محافظ كالمجتمع

السعودي، وهذا الأمر يتيح للمعلم إمكانية زيارة المدارس وتبادل الخبرات مع المعلمين المتميزين في المدارس الأخرى، وحضور الدورات التدريبية والمشاركة في الورش التربوية، والأنشطة المدرسية، وحضور الدروس النموذجية، وهذا مالا تستطيعه المعلمة بسهولة، مما يجعلها تفضل البقاء في مدرستها وتبادل الخبرات مع زميلاتها داخل المدرسة، أو اكتساب المعرفة عن طريق القراءة، أو الاطلاع على البحوث التربوية المتخصصة في مجال القراءة، إضافة إلى انشغال المعلمة بتدبير شؤون أسرتها الخاصة، والعناية بها، إضافةً إلى الارتباطات والمناسبات العائلية التي لابد من مشاركتها فيها في أغلب الأحيان بينما قد يُعذر المعلم عن تلك المشاركات، كما أن المعلمة معرضة للحمل والولادة والنفاس وغير ذلك من العوارض الطبيعية، التي تجبرها على الغياب المتكرر، أو الطويل كإجازة الأمومة التي تصل إلى شهرين متتابعين، مما قد يفوت عليها الكثير من المشاركات التربوية المفيدة التي تثري الجوانب العلمية لدى المعلمة، وكل ذلك لا يتعرض له المعلم مما يجعله ينوع في أساليب تلقيه الخبرات التعليمية وبالتالي الرفع من مستواه العلمي فيعود ذلك على تلاميذه. أما بالنسبة للمحور المتعلق بالأهداف فيرى الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، قد يعود إلى سهولة الاطلاع على الأهداف التربوية عن طريق الكتب المدرسية والنشرات التربوية أو زيارة المكتبات العامة، كما أن المعلم والمعلمة دائما الارتباط بالأهداف من خلال كتابتها في دفتر إعداد الدروس يومياً، ولذا كانت إجابات المعلمين والمعلمات على استبانة هذه الدراسة فيما يتعلق بمحور الأهداف متقاربة جدا ولا يوجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية.

خامساً: الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ونَصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى إلى الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبار (توكي)، للمقارنات البعدية. كما يبين ذلك الجدول رقم (١٣)

الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وفقا لمتغير الصف الدراسي.

المحور	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مشكلات متعلقة بـ (المعلم/المعلمة)	٢,٨٧	.٧١	٢,٧١	.٦٥	٢,٧٠	.٦٢
مشكلات متعلقة بـ (التلميذ / التلميذة)	٢,٩٢	.٦١	٢,٨١	.٥٩	٢,٨٩	.٦٠
مشكلات متعلقة بـ (الأهداف)	٢,٢٥	.٧٥	٢,٣٨	.٦٩	٢,٣٣	.٦٤
مشكلات متعلقة بـ (المحتوى)	٢,٥١	.٧٦	٢,٣٩	.٧٥	٢,٤٧	.٦٤
مشكلات متعلقة بـ (التقويم)	٢,٧٩	.٨٥	٢,٧٤	.٨٥	٢,٧٨	.٨٠
جميع المحاور	٢,٧٤	.٥٩	٢,٦٣	.٥٣	٢,٦٥	.٥٠

ويبين الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي الكلي للصف الأول بلغ (٢,٧٤) درجة، والصف الثاني بلغ (٢,٦٣) درجة، والصف الثالث بلغ (٢,٦٥) فيتضح من الجدول (١٣) أن أعلى متوسط حسابي كان من نصيب الصف الأول يليه الصف الثاني ثم الصف الثالث ويدل ذلك على أن معلم ومعلمة الصف الأول يعانيان من مشكلات تدريس القراءة في الصف الأول

ويرى الباحث أن السبب في ارتفاع درجة المتوسط الحسابي الكلي لمحاور الاستبانة الخمسة يعود – حسب رأي الباحث – إلى قلة خبرة التلميذ أو التلميذة في تعلم القراءة بطريقة منظمة ومجدولة، بينما تلميذ وتلميذة الصفين الثاني والثالث قد تكونت لديهما خبرة ودراية بنظام المدرسة وطريقة التدريس وتأقلما مع الجو المدرسي فكان تحصيلهما أكبر من الصف الأول وبالتالي مشكلات التدريس في الصفين الثاني والثالث أقل من الصف الأول، وبعد استمرار تلميذ وتلميذة الصف الأول في الدراسة والانخراط في المجتمع المدرسي تقل مشكلات التدريس عندهما بدرجة كبيرة. كما يتبين من الجدول (١٣) أن أعلى متوسط حسابي بلغ لكل من الصف الأول والثاني والثالث في المشكلات المتعلقة ب (التلميذ/ التلميذة) (٢,٩٢) (٢,٨١)، (٢,٨٩) على التوالي، بينما جاء أدنى متوسط حسابي لكل من الصف الأول والثاني

في المشكلات المتعلقة بالمحتوى حيث بلغ (٢,٥١)، (٢,٣٩) على التوالي. وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٣)، للصف الثالث في المشكلات المتعلقة بالأهداف.

ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وفقا لمتغير الصف الدراسي. حيث يبين الجدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وفقا لمتغير الصف الدراسي.

الجدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي وفقا لمتغير الصف الدراسي

المحور	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مشكلات متعلقة بـــ(المعلم/المعلمة)	بين المجموعات	٣,٥٥٧	٢	١,٧٧٨	٤,٠٦٩	.٠١٨
	داخل المجموعات	٢٣٨,٦٢٤	٥٤٦	.٤٣٧		
	الكلي	٢٤٢,١٨١	٥٤٨			
مشكلات متعلقة بـــ(التلميذ/ التلميذة)	بين المجموعات	١,٢٧٣	٢	.٦٣٧	١,٧٧١	.١٧١
	داخل المجموعات	١٩٦,٢٦٣	٥٤٦	.٣٥٩		
	الكلي	١٩٧,٥٣٦	٥٤٨			
مشكلات متعلقة بـــ (الأهداف)	بين المجموعات	١,٥٢٠	٢	.٧٦٠	١,٥٧٩	.٢٠٧
	داخل المجموعات	٢٦٢,٨٩٠	٥٤٦	.٤٨١		
	الكلي	٢٦٤,٤١١	٥٤٨			
مشكلات متعلقة بـــ (المحتوى)	بين المجموعات	١,٢٩٦	٢	.٦٤٨	١,٢٥٥	.٢٨٦
	داخل المجموعات	٢٨١,٧٩٧	٥٤٦	.٥١٦		
	الكلي	٢٨٣,٠٩٣	٥٤٨			
مشكلات متعلقة بـــ (التقويم)	بين المجموعات	.٢٢٢	٢	.١١١	.١٥٩	.٨٥٣
	داخل المجموعات	٣٨٠,٤٨٥	٥٤٦	.٦٩٧		
	الكلي	٣٨٠,٧٠٧	٥٤٨			

الأداة ككل	بين المجموعات	١,٢١٠	٢	.٦٠٥	٢,٠٦٤	.١٢٨
	داخل المجموعات	١٦٠,٠٦٦	٥٤٦	.٢٩٣		
	الكلي	١٦١,٢٧٦	٥٤٨			

يبين الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى لمتغير الصف الدراسي وذلك في جميع المشكلات ماعدا محور المشكلات المتعلقة بـ (المعلم، المعلمة)، حيث إنه دال إحصائياً لبلوغ مستوى الدلالة (٠١٨.) درجة.

ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات المتعلقة بـ (المعلم، المعلمة)، فقد تم استخدام اختبار (توكي) للمقارنات البعدية كما في الجدول (١٥). والذي يبين المقارنات البعدية بطريقة (توكي) للفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات المتعلقة بـ (المعلم، المعلمة) وفقا لمتغير الصف الدراسي.

جدول (١٥) يبين المقارنات البعدية بطريقة (توكي) للفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات المتعلقة بـ (المعلم، المعلمة) وفقا لمتغير الصف الدراسي.

الصف	الصف	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
	المتوسط الحسابي	٢,٨٧	٢,٧١	٢,٧٠
الصف الأول	٢,٨٧			
الصف الثاني	٢,٧١	*.١٦		
الصف الثالث	٢,٧٠	*.١٧	.٠١	

* دالة احصائياً (α = ٠,٠٥).

يبين الجدول (١٥) مايأتي:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصف الأول والصف الثاني وجاءت الفروق لصالح الصف الأول.

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصف الأول والصف الثالث وجاءت الفروق لصالح الصف الأول.

ومن النتيجتين السابقتين يرى الباحث أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين الأول والثاني لصالح الصف الأول، وبين الصف الأول والصف الثالث، لصالح الصف الأول أن السبب ربما يعود إلى أن تلميذ وتلميذة الصف الأول الابتدائي في الغالب لم يتلقيا بعدُ التعليم النظامي للمواد وكل ماسبق ذلك من تعليم للقراءة يعد تعليماً حراً غير منظّم، وبقدومهما للمدرسة واجه المعلمون والمعلمات في الصف الأول صعوبة كبيرة في تدريس القراءة، ويرجع الباحث سبب ذلك إلى أن الخبرات القرائية للتلميذ والتلميذة قليلة، مع وجود معلومات خاطئة عندهما عن بعض الحروف وكيفية قراءتها لذا كان من الصعب على المعلم، والمعلمة في الصف الأول أن يساهما في تسهيل عملية تعليم التلميذ والتلميذة، بينما معلمو ومعلمات الصفين الثاني والثالث يواجهان تلميذاً وتلميذةً مرَّا بخبرات تناسب مستواهما العقلي، وهذا يسهل مهمة المعلم والمعلمة في إزالة الإشكالات والمعلومات الخاطئة عند تلميذ وتلميذة الصفين الثاني والثالث.

الفصل السادس

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

الفصل السادس

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: ملخص النتائج

ثانياً: التوصيات

ثالثاً:المقترحات

الفصل السادس

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

هدف هذا البحث هو التعرف على مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية في مدارس البنين والبنات الحكومية بمدينة الرياض، كما يهدف أيضاً إلى تقديم التوصيات والمقترحات الملائمة لمعالجة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، من خلال نتائج البحث وذلك وفق الآتي:

أولاً: ملخص النتائج:

١- اتفق المعلمون والمعلمات على أن أغلب مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية موجودة بدرجة كبيرة أو متوسطة، ولا يوجد أي مشكلة حصلت على متوسط درجة وجود (نادرة).

٢- أن محاور استبانة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حصلت على درجة وجود متوسطة وهذا حسب توصيف مشكلة البحث من حيث درجة وجودها أنها تحدث كثيراً ولكن بصورة متقطعة، ويعاني منها المعلمون والمعلمات معاً.

٣- أن كثرة التلاميذ أو التلميذات في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة ويجعل من عملية التقويم صعبة وغير دقيقة.

٤- اتفق المعلمون والمعلمات على أن من أكثر مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وجوداً هي كثرة نصاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية والتي تسبب لهما إعاقة في عملية تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٥- اتفق المعلمون والمعلمات على أن من أسباب مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية؛ نُدرة وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب معلمي معلمات القراءة في الصفوف الأولية على أسس علمية جيدة.

٦- اتفق المعلمون والمعلمات على معاناتهم من عدم وجود معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهاراتها في مرحلة الصفوف الأولية.

٧- اتفق المعلمون والمعلمات على أن مشكلات المحور المتعلق بـ (المعلم والمعلمة) من أكبر المشكلات التي تواجه تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٨- أظهرت النتائج أن المعلم والمعلمة لا يعانيان من ضعف السمع أو النظر عند التلميذ أو التلميذة ولا يَعُدَّان ذلك من الأسباب التي تؤدي إلى مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٩- أن من أكثر المشكلات وجوداً عند المعلمين هي قلة الفرص المتاحة لتلميذ وتلميذة الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية والتي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة.

١٠- أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى لمتغير الجنس، وذلك في جميعالمشكلات ماعدا المشكلات المتعلقة بالأهداف.

١١- أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) فيما يتعلق بمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية تعزى لمتغير الصف الدراسي وذلك في جميع المشكلات ماعدا محور المشكلات المتعلقة بـ(المعلم، المعلمة)، فيعزى للصف الأول.

ثانياً: التوصيات

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث، فإنه يوصي بما يلي:

١- أظهرت نتائج البحث أن من أكبر المشكلات التي يعاني منها معلمو ومعلمات الصفوف الأولية هي كثرة أعداد التلاميذ أو التلميذات داخل الفصل، لذا يوصي الباحث بتقليل عدد التلاميذ أوالتلميذات داخل الفصل بحيث لا يتجاوز (٢٥) خمسة وعشرين تلميذاً أو تلميذة كحد أعلى.

٢ - و أظهرت النتائج أيضاً أن كثرة نِصَاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية يسبب لهما إعاقة في عملية تدريس القراءة في الصفوف الأولية، لذا يوصي الباحث تخفيض نصاب معلمي ومعلمات الصفوف الأولية من الحصص اليومية.

٢- بيَّنَت النتائجُ حاجة الصفوف الأولية لمعامل خاصة لتدريس القراءة داخل المدرسة لذا، فيوصي الباحث بإيجاد مكان مخصص للقراءة داخل المدرسة يُجَهَّز بتقنيات ووسائل تعليمية حديثة.

٣- أظهرت النتائج أن من أكثر المشكلات وجوداً عند المعلمين هي قلة الفرص المتاحة لتلميذ وتلميذة الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية والتي تنمي فيهم حبالقراءة، لذا يوصي الباحث بتخصيص وقتٍ للقراءة الحرة ضمن الجدول الأسبوعي لمرحلة الصفوف الأولية.

٥- أظهرت النتائج أن من أسباب مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية؛ نُدرة وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب معلمي معلمات القراءة في الصفوف الأولية على أسس علمية جيدة. لذا، يوصي الباحث بإقامة دورات تدريبية بقصد تطوير المعلم والمعلمة وتدريبهما على تدريس القراءة في الصفوف الأولية ووضع آلية لتنفيذ ذلك.

ثالثاً: المقترحات

في ضوء نتائج البحث وتوصياته فإن الباحث يقترح الآتي:

١- إجراء بحوث مماثلة تحدد مشكلات تدريس القراءة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وفي مراحل التعليم الأخرى.

٢- إجراء بحث للتعرف على مطالب تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٣- إجراء بحوث مماثلة للتعرف على مشكلات تدريس المواد الأخرى في الصفوف الأولية.

٤- إجراء بحث يشخص العيوب القرائية عند تلاميذ وتلميذات الصفوف الأولية.

المراجع والملاحق

المراجع

أبانمي، فهد عبدالعزيز.(١٤١٥هـ). "**أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين**". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس .كلية التربية. جامعة الملك سعود : الرياض.

إبراهيم، عبدالعليم.(د،ت) "**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**".(ط٢). القاهرة : دار المعارف.

أبو مغلي، سميح .(١٩٩٧). "**الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**". عمان : دار مجدلاوي.

أبو مغلي، سميح. "**طرق تعليم القراءة والكتابة للأطفال**". عمان : الأهلية للنشر والتوزيع.

أبو مغلي، سميح. وحابس العواملة. و مصطفى الفار .(١٩٩٥) ."**طرق تعليم القراءة والكتابة للأطفال**" .(ط٢) . عمان: الأهلية للنشر.

أبو الهيجاء، فؤاد (١٤٢١هـ)." **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية**" .(**ط ١**) . الأردن.

ابن عباد، الصاحب إسماعيل.(١٤١٤هـ). "**المحيط في اللغة** ". تحقيق: محمد حسين آل ياسين. بيروت: عالم الكتب

ابن منظور، "**لسان العرب**" .(ج٥) .مصر. دار المعارف.

أحمد، عبد الله. وفهيم مصطفى.(١٩٩٣). "**الطفل ومشكلات القراءة**". القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

إسماعيل، زكريا.(١٩٩٥م) . "**طرق تدريس اللغة العربية**". مصر:دار المعرفة الجامعية.

بادي، غسان خالد. (١٩٩٠). "**قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية**". العدد ٩ مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

البجة، عبدالفتاح حسن.(١٤٢٠هـ). **"أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة". (ط ١)**. عمان: دار الفكر.

جابر، وليد أحمد.(١٤٢٣هـ). **"تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية".** (ط١) عمان. دار الفكر.

جابر، وليد.(١٩٩١م). **"أساليب تدريس اللغة العربية".** (ط١).عمان. دار الفكر.

جرجس، ميشيل تكلا. ورمزي كامل. (١٤١٨هـ). **"معجم المصطلحات التربوية".** بيروت: مكتبة لبنان.

الجرف، ريما سعد.(١٤٢٣هـ). **"دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"** الرياض.

جلال، محمد أحمد.(١٤١١هـ)."**أهم مشكلات المناهج الدراسية التي تواجه طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم**". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس.كلية التربية جامعة الملك سعود. الرياض.

الحسون، جاسم محمود و الخليفة. حسن جعفر(١٩٩٦) **" طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام"** القاهرة.منشورات عمر المختار.

حسين إبراهيم سيد، **أثر استخدام التقويم التكويني على الاستقراء الموجه على تعلم تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساس من تعلم محتوى وحدة إثرائية في هندسة الإحداثيات وقدرتهم على التفكير** ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد ٤ المجلد ٤ ١٩٩١م

الحصري، ساطع. **"دروس في أصول التدريس"**. ج ٢. بيروت.: دار غندور. ١٩٦٢.

الحميدي، سعد بن عبد العزيز.(١٤٢١)." **مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية**". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية جامعة الملك سعود. الرياض .

حوحو، هند مصطفى.(١٤٢٣هـ)." **مهارات الانتباه والإدارك لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة والعاديات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض**". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الملك سعود .الرياض .

الحيلة، محمد محمود.(١٤٢٤هـ). "**طرائق التدريس واستراتيجياته**". الإمارات :دار الكتاب الجامعي.

خاطر، محمود رشدي. (١٩٨٩م). "**طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**".(ط٤) . القاهرة: دار الثقافة

خضر، نجوى بدر.(١٩٩٦م). "**قياس الاستعداد للقراءة لدى الأطفال من عمر (٥-٦) سنوات**". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وأصول التدريس.كلية التربية جامعة سوريا :دمشق.

خنكار، وفاء إسماعيل.(١٤٢١هـ). "**تحديد أهم مشكلات منهج اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمات بمحافظة الطائف**". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية . جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الخولي، محمد علي.(١٤١٠هـ). "**أساليب تدريس اللغة العربية**".(ط٣). مصر: دار مجدلاوي.

الخولي، محمد علي.(١٩٨١م). "**قاموس التربية**". بيروت: دار العلم للملايين.

الدليمي، طه علي و سعاد الوائلي.(٢٠٠٣م). "**الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**". عمان: دار الشروق.

الدليمي، طه. وسعاد الوائلي. (٢٠٠٣م). "**اللغة العربية مناهجها. وطرائق تدريسها**". عمان: دار الشروق.

دوفي، جير الدين ج. شيرمان جورج. لورا روهلر.(١٤٠٧هـ). "**كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم**". ترجمة: إبراهيم الشافعي. الكويت: دار الفلاح.

دونالد بيران "**القراءة الوظيفية**".(ط١) . ترجمة محمد قدري لطفي. مصر : مكتبة مصر.

الرفاعي، آمنة محمد.(١٤١٧هـ). "**بعض مشكلات تدريس مادة التربية النسوية بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة**". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم طرق تدريس تربية أسرية. كلية التربية. جامعة الملك عبد العزيز .المدينة المنورة.

الزمخشري، "**الكشاف**". الجزءالرابع.ص٧٧٥

السامرائي، نبيهة صالح و انتصار كاظم جواد.(٢٠٠٤م). "**أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة**".(ط٣). الأردن: دار الأخوة للنشر.

السرطاوي، زيدان أحمد. (١٤١٦ هـ). "**العوامل المساهمة في صعوبة تعليم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية**". رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). العدد السادس. شوال ١٤١٦هـ.

سعادة، جودت أحمد.(٢٠٠١م). "**صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**".(ط٣). الأردن.

السعدي، عماد. و زياد مخيمر. و عبدالمعطي نمر موسى.(١٩٩٢م). "**أساليب تدريس اللغة العربية**". (ط١) .الأردن :دار الأمل للنشر.

السكران، محمد إبراهيم. (١٤١١هـ). "**أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمدرسين**" . رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس.كلية التربية جامعة الملك سعود. الرياض.

سمعان ، عماد ثابت: **أثر استخدام التقويم البنائي على تحقيق أهداف تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمساحات المتضمنتين بمقرر رياضيات الصف الثامن من التعليم الأساس**، المجلة التربوية، سوهاج، العدد ٣، ١٩٨٨م.

سمك، محمد صالح.(١٤١٨هـ). **"فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية"**.(ط٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، محمود أحمد.(١٩٨٠م). **"الموجز في طرق تدريس اللغة العربية"**.(ط١). بيروت: دار العودة.

شحاته، حسن. (١٩٩٢م). **"تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"** .(ط١). القاهرة: الدار اللبنانية المصرية.

شحاتة، حسن. وزينب النجار. (١٤٢٤هـ). **"معجم المصطلحات التربوية والنفسية"**.. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

الشمري، خالد بن عبد الكريم. (١٤٢٤هـ). **"مشكلات تدريس البلاغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والتربويين"**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية جامعة الملك سعود. الرياض.

الشهري، عبد الله ظافر.(١٤١٤هـ). **"مشكلات منهج التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس.كلية التربية جامعة الملك سعود. الرياض.

شوق، محمود أحمد وسعيد، محمد مالك" **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**" مكتبة العبيكان ، الرياض، الطبعة ١ ، ١٤١٦هـ

صبري ماهر، والرافعي، محب : **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، مكتبة الرشد ، الرياض ، الطبعة ٢ ، ١٤٢٢هـ

الصميلي، يوسف.(١٤١٩هـ) . "**اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً** ". بيروت. المكتبة العصرية.

الطاهر، علي جواد.(١٩٨٤م). "**أصول تدريس اللغة العربية**".(ط٢).بيروت: دار الرائد العربي.

الطفيلي، امتثال زين الدين. (١٤٢٤هـ). "**علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة**".(ط١). بيروت. دار المنهل اللبناني.

الطلحي، عودة ردة.(١٤١٤هـ). "**قياس مستوى انقرائية كتب القراءة المقررة المخصصة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة والطائف وجدة**".رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

عاشور، راتب قاسم. و محمد الحوامدة.(١٤٢٤هـ). "**أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**".(ط١). الأردن: دار المسيرة.

عبدالدائم، عبدالله (١٩٧٣م). "**تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد العربية. حلقة تسرب التلاميذ**".(ط١). المنظمة العربية للثقافة والعلوم : القاهرة.

عبدالمجيد، عبدالعزيز.(١٩٦١م). "**اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها**". مصر : دار المعارف.

عبدالمعطي، حسن مصطفى . وهدى قناوي. (٢٠٠٠م)." **علم نفس النمو المظاهر والتطبيقات**".(ط١). دار قباء للنشر : القاهرة.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى. ١٤٢١هـ. "**أساسيات التدريس والتطوير المهني**" . مصر: دار الفكر العربي.

عبيدات، ذوقان. وكايد عبد الحق. وعبد الرحمن عدس. (١٤٢٤). "**البحث العلمي مفهومه. أدواته. أساليبه**". عمَّان: دار الفكر. (ط٨).

العزة، حسني عيد .(٢٠٠٢م) . "**سيكلوجية النمو في الطفولة**". (ط ١) .عمان. الدار العلمية الدولية.

العساف، صالح حمد.(١٤٢٤هـ). "**المدخل إلى البحث التربوي في العلوم السلوكية**".(ط٣) الرياض. مكتبة العبيكان.

عصر، حسني عبدالباري.(٢٠٠٠م). "**الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**". الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

عطا الله، ميشيل، **أسس التعلم الذاتي لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساس**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (١٥) المجلد (١) ١٩٩١م

علي محمد السيد، **فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان**، التربية المعاصرة ، العدد ٢٣، السنة ٩، ١٩٩٢م

علي، محمد السيد.(١٤٢٠). "**مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**".(ط٢). مصر :القاهرة.

العودة، عفاف بنت عبدالله (**١٤١٨هـ**). **مدى مشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ المنهج وتطوره من وجهة نظر مديرات مكاتب الإشراف** . رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية جامعة الملك سعود. الرياض.

عوض، عباس محمود .(١٩٩٩م). "**المدخل إلى علم نفس النمو الطفولة – المراهقة – الشيخوخة**" . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فان، دالين .(١٩٨٥م). ديوبولد."**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**". ترجمة محمد نبيل نوفل. وآخرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فضل الله، محمد رجب (١٤١٩هـ). **"الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية"**.(ط١). القاهرة: عالم الكتب.

الفقيه، مشاعل محمد.(١٤٢٤هـ). **"مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات"**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس.كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض.

فلاته، بلقيس يونس.(١٤١٧). **"واقع المشكلات التي تواجه معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ودور الإشراف التربوي في حل المشكلات"**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس.إشراف تربوي. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الفيروزآبادي. **"القاموس المحيط"**. ١٤٠٧هـ. مؤسسة الرسالة للنشر. بيروت (ط٢).

القحطاني، مبارك فهيد.(١٤١٦هـ). **"أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الخرج"**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات.كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض.

القزاز، محفوظ محمد.(١٤٠٤هـ). **"قياس النطق والفهم والعلاقة بينهما في القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدينة الموصل"**. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية. جامعة بغداد : العراق.

قورة، حسين سليمان. (١٩٨١). **"دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي"**. دار المعارف :القاهرة

الكثيري، نورة علي. (١٤٢٠). **"صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض "**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس.كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض.

الكندري، عبدالله و إبراهيم عطا. (١٤١٦).**"تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية"**.(ط٢). الكويت: مكتبة الفلاح.

لطفي، محمد قدري. **"التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية"**. القاهرة:دار الكتاب العربي.

اللقاني، أحمد حسين. و علي أحمد الجمل. (٢٠٠٣ م).**"معجم المصطلحات التربوية المعرَّفة"**.(ط٢). القاهرة:عالم الكتب.

مالان ثيري.(١٩٨٧م). **"التخطيط التربوي بوصفه عملية اجتماعية"**. (ط١)ترجمة الدكتور محمد الأحمد الرشيد. مصر.

مدانات، أوجيني. (٢٠٠١). **"الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى أسبابها وطرق علاجها"**.(ط٣). عمَّان: مكتبة مجدلاوي.

مصطفى، إبراهيم وآخرون.(١٩٨٠م).**"المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية "**. دارالمعارف. :القاهرة .

المفدى، صالح سليمان.(١٤٠٩هـ). **"أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية"**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس.كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض.

الملا، بدرية سعيد.(١٩٨٧م). **"التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه"**. الرياض: دار عالم الكتب.

ملحم، سامي محمد. ١٤٢٤هـ .**"علم نفس النمو"** . (ط١).عمان: دار الفكر.

ناظر، نوال حسن.(١٤٢١هـ). **"أثر استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل واحتفاظ تلميذات الصف الأول الابتدائي في القراءة والكتابة بالمدينة المنورة"** . رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الوسائل التعليمية. كلية التربية. فرع جامعة الملك عبدالعزيز :المدينة المنورة.

المنيع، سليمان محمد. ومحمد سعد الشريف.(١٤٢٦هـ). **"الصفوف الأولية النشأة والأهداف والمهارات"**. (١٤٢٦هـ). إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض.

نجار، فريد.(٢٠٠٣). **"المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية"**.(ط١). بيروت:مكتبة لبنان.

نجار، فريد جبرائيل. (١٩٦٠). **"قاموس التربية وعلم النفس التربوي"**. بيروت: دائرة التربية في الجامعة الأمريكية.

النصار، صالح عبدالعزيز. **"تقويم نشاط اللغة العربية غير الصفي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"**. رسالة ماجستير غير منشورة ١٤١٦هـ. قسم المناهج وطرق التدريس.كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض.

النصار، صالح عبدالعزيز.(١٤٢٢هـ). **"مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات"**. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.(٢). المجلد الخامس عشر. ١٤٢٣هـ.

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (١٤٢٣). **"اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ"**. مركز بحوث كلية التربية بحث.رقم (١٩٠). الرياض: جامعة الملك سعود. كلية التربية.

وزارة التربية والتعليم، الإشراف التربوي،(دليل المعلم)، ١٤١٨هـ

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي(١٤١٧هـ). **"كفاية التعليم زيادة فاعليته وترشيد نفقاته"**. قدم إلى ندوة مديري التعليم بالقصيم.

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. كتاب" **القراءة والكتابة والأناشيد** ": للصف الأول الابتدائي. ط ١٤٢٥هـ.

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. كتاب" **القراءة والكتابة والأناشيد** ": للصف الثاني الابتدائي. ط ١٤٢٥هـ.

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي. كتاب" **القراءة والكتابة والأناشيد** ": للصف الثالث الابتدائي. ط ١٤٢٥هـ.

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي.(١٤٢١هـ). "**وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام**": الرياض.

وزارة التربية والتعليم. الملحق ج.(١٤٢٢هـ).

الهاشمي، عابد توفيق.(١٤١٨هـ). "**الموجه العملي لمدرس اللغة العربية**".(ط٦). بيروت: مؤسسة الرسالة.

هندي، صالح ذياب. و هشام عامر عليان.(١٩٩٥م). "**دراسات في المناهج والأساليب العامة**".(ط٦). الأردن: دار الفكر.

وهبة، مجدي و كامل المهندس.(١٩٨٤)." **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**". (ط ٢). بيروت :مكتبة لبنان.

اليماني، مها عبدالجبار.(١٤٢٠هـ). "**مشكلات تدريس مقرر العلوم في المرحلة الابتدائية للبنات في المدينة المنورة**". رسالة ماجستير غير منشورة.الأقسام الأدبية . كلية التربية. الرئاسة العامة لتعليم البنات : الرياض.

المراجع الأجنبية

Chall , Jeann. 1967. Leraning to Read.Newyork: Mcgraw – Hill

Dembo, m. 1994. Applying Educational Psyclology. New york: Longman,

Downing , john. 1984.Psychology of reading Newyork , Macmillan, p 4

G arter, V. 1973.*Dictionaryof Education*.3rd,ed, Newyork;mcgrow.hill, ,pp 123 , 475

Gray , William. 1956. The teaching of Reading and Writing. Switzerland , unesco , p 47 , 51

Hildreth , Getrude. 1958. Teaching Reading. Newyork Holt

Lerner.l & Hultsch,f. 1983. Human Development. New york: Macgraw – Hill co.

Stager , Ralph. 1973 TheTeaching of Reading Paris , Unesco. pp 15 , 39 , 78

ملحق رقم (١)

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازليا لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين، وحسب رأي المعلمات

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازليا لمشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين، وحسب رأي المعلمات

م	العبارة	المعلمون			المعلمات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	اعتماد بعض (المعلمين / المعلمات) على القراءة الجماعية داخل الفصل يخفي الكثير من عيوب (التلميذ / التلميذة) في القراءة.	٣,١٠	٠,٨١	١١	٣,١٣	٠,٩٩	٦
٢	عدم وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب (معلمي / معلمات) القراءة على أسس علمية جيدة.	٣,١٢	٠,٨٧	١٠	٣,٠٣	٠,٩١	٧
٣	عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية.	٣,٣٢	٠,٨٦	٤	٣,١٥	١,٠١	٥
٤	ضعف معرفة بعض (المعلمين /المعلمات) بأهمية التمهيد(الاستعداد) للقراءة.	٢,٧٦	١,٠١	٢٥	٢,٤٨	١,٠٨	٢٧
٥	قلة وجود (المعلم/المعلمة) المتخصص في تدريس الصفوف الأولية.	٣,٢٨	٠,٨٧	٦	٢,٩١	١,٠٧	١١
٦	رغبة (المعلم غير المتخصص/ المعلمة غير المتخصصة) تدريس الصفوف الأولية للحصول على الحوافز الممنوحة (لمعلمي و معلمات) الصفوف الأولية، دون القدرة على تدريس القراءة.	٣,٠٨	١,٠٣	١٣	٢,٦٥	١,٢١	١٥

م	العبارة	المعلمون			المعلمات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	ضعف معرفة (معلم / معلمة) الصفوف الأولية بالمهارات اللازمة للقراءة في هذه المرحلة.	٢,٧٦	٠,٩٨	٢٥	٢,٥٤	١,٠٦	٢٤
٨	ضعف معرفة (معلم / معلمة)الصفوف الأولية بأساليب وطرق تدريس القراءة.	٢,٨٤	٠,٩١	٢٠	٢,٤٣	١,٠٥	٣٠
٩	ضعف مراعاة بعض (المعلمين / المعلمات) الفروق الفردية بين (تلاميذهم / تلميذاتهن).	٢,٦٨	٠,٨٩	٣٢	٢,٣٩	١,٠٤	٣٢
١٠	ضعف معرفة (المعلم/ المعلمة)خصائص النمو (لتلاميذ/ لتلميذات) الصفوف الأولية.	٢,٨٣	٠,٩٤	٢١	٢,٥٤	١	٢٣
١١	قلة استخدام (المعلم / المعلمة) الوسائل التعليمية أثناء شرح درس القراءة.	٣,٠٢	٠,٨٩	١٤	٢,٥٣	١,١٤	٢٥
١٢	ضعف الإعداد العلمي (لمعلمي/ لمعلمات) الصفوف الأولية	٢,٨٧	٠,٩٧	١٧	٢,٦٥	١,٠٩	١٥
١٣	ضعف إتقان (المعلم / المعلمة) تدريس مهارات القراءة الأساسية	٢,٧٢	٠,٩٦	٣٠	٢,٤٧	١,١٤	٢٨
١٤	تساهل بعض (المعلمين / المعلمات) في انتقال (التلميذ / التلميذة) تلقائياً إلى الصف التالي دون إتقان مهارات القراءة الأساسية المطلوبة لذلك الصف	٣,٢٤	١	٧	٢,٨٩	١,٢	١٢
١٥	ضعف قدرة بعض (المعلمين / المعلمات) على تهيئة الجو الدراسي المناسب للقراءة.	٢,٦٧	٠,٨٣	٣٣	٢,٤٥	١	٢٩

م	العبارة	المعلمون			المعلمات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة.	٣,٤	٠,٧٨	٢	٣,٢٣	٠,٩٥	٤
١٧	عدم اهتمام (معلمي/ معلمات) المواد الأخرى بقراءة (التلميذ / التلميذة) وتصويب الخطأ في القراءة.	٣,١٩	٠,٨٣	٩	٣	١,٠٣	٨
١٨	إهمال بعض (معلمي / معلمات) الصفوف الأولية التصويب المباشر لخطأ (التلميذ / التلميذة) أثناء القراءة.	٢,٧٢	٠,٩٩	٣٠	٢,٤٩	١,١٥	٢٦
١٩	(المعلم / المعلمة) لا يشركان (التلاميذ / التلميذات) في تصويب الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	٢,٦١	٠,٩١	٣٥	٢,٣٨	١,٠٨	٣٣
٢٠	تعجُّل بعض (المعلمين / المعلمات) في تسمية الحروف بأسمائها مثل(دال، عين، نون) مما يشكل على (التلميذ / التلميذة) التفريق بين الحرف وصوته.	٢,٨٢	٠,٩٩	٢٢	٢,٥٦	١,٠٧	٢٠
٢١	تحدث (المعلم / المعلمة) باللهجة العامية داخل الفصل، وعدم استعمالهما للغة العربية السليمة في تدريسهما.	٣,١	٠,٨٩	١١	٢,٩٨	٠,٩٩	٩
٢٢	بعض (المعلمين / المعلمات) لا يقرؤون قراءة نموذجية (للتلاميذ / للتلميذات) بصوت جهوري واضح.	٢,٥٧	١,٠٣	٣٧	٢,٣١	١,١٤	٣٩

م	العبارة	المعلمون			المعلمات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٣	بعض (المعلمين /المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقاً سليماً .	٢,١٧	١,٠٥	٤٩	٢,١٤	١,١٤	٤٦
٢٤	إهمال (المعلم / المعلمة) أسس التهجي السليم المعتمد على العين والأذن، واليد (لمس الحرف أو الكلمة).	٢,٨٦	٠,٩٢	١٩	٢,٦٢	١,٠٨	١٧
٢٥	تساهل (المعلم / المعلمة)بقراءة (التلميذ / التلميذة) للكلمات بدون حركات.	٢,٩٨	١,٠١	١٥	٢,٥٥	١,٢	٢٢
٢٦	ضعف تمكن (التلميذ / التلميذة) من الحروف الهجائية.	٣,٢٤	٠,٨٥	٧	٢,٩٦	٠,٩٩	١٠
٢٧	ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة).	٢,٢٣	١,٠٢	٤٧	٢,١٢	١,٠٦	٤٧
٢٨	ضعف الإبصار عند (التلميذ / التلميذة).	٢,٣١	١	٤٥	٢,٢٢	١,٠٤	٤٠
٢٩	عدم تفريق (التلميذ / التلميذة) بين الحروف المتشابهة كتابة مثل (ر، ز) و (د، ذ) أو نطقاً مثل (ح، هـ) و (ط، ت).	٢,٨٧	٠,٩٢	١٧	٢,٧١	١,٠٦	١٤
٣٠	كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة.	٣,٧١	٠,٥٨	١	٣,٦١	٠,٧٢	١
٣١	قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية والتي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة	٣,٣١	٠,٨٤	٥	٣,٣٣	٠,٨٨	٣
٣٢	عدم وجود أهداف مكتوبة للقراءة في الكتب المقررة.	٢,٧٤	٠,٩٣	٢٨	٢,٨٦	١,٠٢	١٣
٣٣	أهداف مادة القراءة غير واضحة.	٢,٣٥	٠,٩٣	٤٣	٢,٣٧	١,٠٢	٣٤

م	العبارة	المعلمون			المعلمات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٤	أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق.	٢,٢٢	٠,٩٧	٤٨	١,٩	٠,٩	٤٩
٣٥	أهداف تدريس القراءة غير كافية لتلبية حاجات (تلاميذ / تلميذات) الصفوف الأولية .	٢,٣٤	٠,٨٥	٤٤	٢,٢٢	٠,٩٧	٤٠
٣٦	عدم مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي (للتلميذ / للتلميذة).	٢,٢٥	٠,٩٦	٤٦	٢,٠٩	٠,٩٦	٤٨
٣٧	أهداف القراءة في الصفوف الأولية لا تراعي الفروق الفردية بين(التلاميذ / التلميذات).	٢,٤١	٠,٩٦	٤٢	٢,٢٢	٠,٩٧	٤٠
٣٨	بعض موضوعات كتب القراءة في الصفوف الأولية لا تناسب مستوى (التلميذ / التلميذة) العقلي.	٢,٧٣	٠,٩٧	٢٩	٢,٣٧	١,٠٦	٣٤
٣٩	لا يراعي محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية الفروق الفردية بين (التلاميذ / التلميذات).	٢,٧٦	٠,٩٥	٢٥	٢,٣٢	٠,٩٦	٣٨
٤٠	وجود حروف في بعض الكلمات تنطق ولا تكتب أو العكس مما يشكل على (التلميذ / التلميذة).	٢,٨٩	٠,٩٣	١٦	٢,٥٩	١,٠١	١٨
٤١	اختلاف الكتابة الإملائية المعروفة عن كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني.	٢,٥٩	٠,٩٩	٣٦	٢,٥٧	١,٠٦	١٩
٤٢	الموضوعات لا تزيد الحصيلة اللغوية عند (التلميذ /التلميذة)	٢,٤٣	٠,٩٣	٤١	٢,٣٦	١,٠١	٣٧

م	العبارة	المعلمون			المعلمات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤٣	لغة الكتاب المقرر لا تناسب اللغة اليومية (للتلميذ/للتلميذة)	٢,٥	١,٠٢	٤٠	٢,١٨	١,١	٤٥
٤٤	المحتوى لا يتناسب مع مهارات القراءة المطلوب تحقيقها في الصفوف الأولية .	٢,٥٢	٠,٨٨	٣٩	٢,١٩	١,٠٣	٤٤
٤٥	محتوى الكتاب لا يناسب خبرات (التلاميذ / التلميذات).	٢,٥٥	٠,٩٧	٣٨	٢,٢٢	٠,٩٩	٤٠
٤٦	التقويم المستمر لمادة القراءة في الصفوف الأولية لا يتناسب مع قدرات (التلاميذ / التلميذات) واستعدادهم.	٢,٧٧	١,٠٣	٢٣	٢,٣٦	١,١٤	٣٦
٤٧	كيفية تطبيق طريقة التقويم المستمر في الصفوف الأولية غير واضحة (للمعلمين / للمعلمات).	٢,٦٧	١,٠٥	٣٤	٢,٤٢	١,١٤	٣١
٤٨	ضعف اقتناع (المعلم/المعلمة) بأساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية.	٢,٧٧	١,٠٦	٢٤	٢,٥٦	١,١٣	٢٠
٤٩	صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ /التلميذات) داخل الفصل.	٣,٣٧	٠,٩٤	٣	٣,٤	٠,٩٢	٢

ملحق رقم (٢)

بيان بأسماء مدارس البنين لعينة البحث

ملحق رقم (٢) بيان بأسماء مدارس البنين التي سيطبق فيها البحث حسب توزيع إدارة تعليم البنين لمراكز الإشراف

اسم المدرسة	المركز	الحي
عبدالله بن الحارث	الجنوب	الشفا
ابن البيطار	الشمال	المروج
ابن الهيثم	السويدي	الجرادية
ابن خزيمة	السويدي	شبرا
الأبرار	السويدي	السويدي
الأعشى	الجنوب	منفوحة
الأرقم	الشمال	العليا
أبي فراس الحمداني	الروضة	القدس
أحد	الغرب	البديعة
أبي العاص بن الربيع	الجنوب	الدار البيضاء
الأمير نايف	الشرق	النسيم الغربي
الجاحظ	الغرب	الشميسي
الحاكم	الروضة	النظيم
الحباب بن المنذر	الوسط	الفاروق
الزبير بن العوام	الجنوب	منفوحة الجديدة
الشيخ عبدالله القرعاوي	السويدي	الزهرة
الصحابة	الروضة	النظيم
الخالدية	الغرب	العريجاء الوسطى
الخندق	الجنوب	اليمامة
المازني	السويدي	الزهرة
المأمون	الغرب	الجرادية

اسم المدرسة	المركز	الحي
المهاجرين	الوسط	العليا
المهلب بن أبي صفرة	الوسط	الربوة
الملك عبدالعزيز	الجنوب	منفوحة
حبيب بن زيد	الروضة	النظيم
حراء	الجنوب	غبيرة
ثابت بن أسلم	الوسط	الملز
جعفر الطيار	السويدي	العريجاء الغربية
حسن آل الشيخ	الشرق	السلام
الهدى	الشمال	أم الحمام الغربية
حي السفارات	الغرب	السفارات
سراقة بن مالك	الشرق	النسيم الغربي
سعد بن خيثمة	الروضة	أشبيلية
ذات الصواري	الجنوب	اليمامة
طليحة الأسدي	الوسط	الربوة
عاصم بن عدي	الشمال	المصيف
طارق بن زياد	الغرب	عليشة
شبرا	السويدي	شبرا
طلحة بن عبيدالله	الشرق	النسيم الشرقي
عبدالرحمن بن زيد	الروضة	الملك فيصل
عبدالله بن رواحة	الوسط	المربع
عبد الله بن عبد اللطيف	الغرب	طويق
عمار بن ياسر	الجنوب	منفوحة

ملحق رقم (٣)

بيان بأسماء مدارس البنات لعينة البحث

ملحق رقم (٢) بيان بمدارس البنات التي ستطبق فيها الدراسة والتوزيع حسب تقسم إدارة تعليم البنات لمناطق الرياض والذي يختلف كلياً عن توزيع مناطق مراكز الإشراف للبنين

اسم المدرسة	مركز الإشراف	اسم الحي
١٠	مركز الجنوب	الفوطة
٤٧	مركز الجنوب	الملز
٧٨	مركز الجنوب	الربوة
٦٤	مركز الجنوب	الملز
١٢٣	مركز الجنوب	الربوة
٥١	مركز الجنوب	السليمانية
٤٠	مركز الجنوب	العليا
١٧٤	مركز الجنوب	الروابي
٢٢	مركز الجنوب	المربع
٣٢٠	مركز الجنوب	العزيزية
٢٩٧	مركز الجنوب	العزيزية
٢٦٨	مركز الجنوب	المنصورة
١٤٩	مركز الجنوب	النظيم
١١٧	مركز الجنوب	منفوحة
٥٣	مركز الجنوب	الخالدية
١٣٢	مركز الغرب(البديعة)	ظهرة البديعة
٢١٤	مركز الغرب(البديعة)	العريجاء الغربية
٣٢٦	مركز الغرب(البديعة)	السويدي
٢٤٤	مركز الغرب(البديعة)	السويدي
٣١٧	مركز الغرب(البديعة)	السويدي الغربي

اسم المدرسة	مركز الإشراف	اسم الحي
٨٢	مركز الغرب الأول	البديعة
٢	مركز الغرب الأول	عليشة
٢٨٢	مركز الغرب الأول	الرائد
١٣١	مركز الغرب(الأول)	الرحمانية
١٧٠	مركز الغرب (الشفا)	منفوحة
٣٧٨	مركز الغرب (الشفا)	شبرا
٢٥٤	مركز الغرب (الشفا)	الدريهمية
١١٠	مركز الغرب (الشفا)	نمار
٢١٨	مركز الغرب (الشفا)	الريان
٩	مركز الغرب (الشفا)	نمار
٢٢٠	مركز الغرب (الشفا)	بدر
٣٩٦	مركز الغرب (الشفا)	بدر
٢٤٨	مركز الغرب (الشفا)	الملك عبدالعزيز
١٢٦	مركز الغرب (الشفا)	الشفا
١٥٣	مركز الغرب (الشفا)	شبرا
١٠٩	مركز الغرب (الشفا)	شبرا
١٤٥	مركز الشرق (الروابي)	الربوة
١٩٣	مركز الشرق (الروابي)	العريجاء الوسطى
١٠٣	مركز الشرق (الروابي)	الروضة ١
٩٣	مركز الشرق (الروابي)	الروضة ٢
١٦٨	مركز الشرق (الروابي)	الشفا
٣٢٨	مركز الشرق (الروابي)	الروضة ٢
١١٥	مركز الشرق (الروضة)	النسيم الغربي

اسم المدرسة	مركز الإشراف	اسم الحي
١٢٨	مركز الشرق (الروضة)	النسيم الغربي
٢٥٦	مركز الشرق (الروضة)	الريان
١٧٥	مركز الشرق (الروضة)	الزهرة
٢١٥	مركز الشرق (الروضة)	الروابي
٢٤١	مركز الشرق (الروضة)	الروابي
٣١٤	مركز الشرق (الروضة)	الجزيرة
٢٢٥	مركز الشمال	الازدهار
٢٢١	مركز الشمال	المصيف
٢٩١	مركز الشمال	الورود
٢٩٣	مركز الشمال	المحمدية
١٧٩	مركز الشمال	الصفا
١١٤	مركز الشمال	الورود
٢٧	مركز الشمال	صلاح الدين
١٥٩	مركز الشمال	النسيم الغربي
١٩	مركز الشمال	الملك فهد
٢٦٦	مركز الشمال	المروج

ملحق رقم (٤)

الدراسة الاستطلاعية

الدراسة الاستطلاعية

أخي المعلم / أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

لاشك أن ما تقومان به من تدريس القراءة في مرحلة الصفوف الأولية لهو محل تقدير واحترام الجميع، ولذ لابد من الوقوف معكما وشد أزركما ومساعدتكما وتسهيل عملكما، ولذا سيقوم الباحث محمد الشريف من كلية التربية بجامعة الملك سعود بمحاولة دراسة مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية، وأنتما المعنيان بهذا الأمر وفرسان ميدانه، فأرجو منكما التكرم بكتابة المشكلات التي - في رأيكما – قد تعوق تدريس القراءة في الصفوف الأولية. شاكراً لكما جميل تعاونكما. وراجياً منكما الإجابة على السؤال التالي بكل أمانة وإخلاص، وموضوعية.

ما مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية (الأول، والثاني، والثالث) من المرحلة الابتدائية حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أخي المعلم أختي المعلمة/ يمكنكما كتابة المزيد من المشكلات خلف هذه الورقة أو في أوراق خارجية وإرفاقها مع هذه الورقة.

ملحق رقم (٥)

خطاب الباحث للمحَكَّمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد

سعادة الدكتور الفاضل/ الأستاذ الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد .

فيقوم الباحث بإذن الله تعالى بعمل دراسة حول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية (للبنين والبنات) وقد أعد استبانة (مرفقة مع هذا الخطاب)، لاستخدامها لغرض البحث العلمي ،ونظراً لما تتمتع به من اهتمام بالجوانب التربوية والتعليمية فقد تم اختيارك لتحكيم هذه الاستبانة وأخذ رأيك الشخصي الكريم ، وبيان جوانب القصور في هذه الاستبانة إن وجدت . شاكراً لك جميل تعاونك، ونبل أخلاقك وتقبل مني فائق التقدير والاحترام.

الباحث / محمد بن سعد الشريف
طالب الماجستير – قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

أرجو منكم التفضل بكتابة البيانات التالية عن شخصكم الكريم

الاسم	
العمل الحالي	
المؤهل العلمي	
التخصص	
وسيلة اتصال بكم	

ملحق رقم (٦)

خطاب الباحث للمحَكَّمات

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد

سعادة الدكتورة الفاضلة/ الأستاذة الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد .

فيقوم الباحث بإذن الله تعالى بعمل دراسة حول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية (للبنين والبنات) وقد أعد استبانة (مرفقة مع هذا الخطاب)، لاستخدامها لغرض البحث العلمي ،ونظراً لما تتمتعين به من اهتمام بالجوانب التربوية والتعليمية فقد تم اختيارك لتحكيم هذه الاستبانة وأخذ رأيكِ الشخصي الكريم ، وبيان جوانب القصور في هذه الاستبانة إن وجدت . شاكراً لكِ جميل تعاونكِ، ونبل أخلاقكِ وتقبلي مني فائق التقدير والاحترام.

الباحث / محمد بن سعد الشريف

طالب الماجستير – قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الملك سعود

أرجو منكِ التفضل بكتابة البيانات التالية عن شخصكِ الكريم

الاســـــــــم	
العـــمل الـــحالي	
الـــمؤهل العلمي	
الـــتـــخـــصـــص	

ملحق رقم (٧)

أسماء المُحَكَّمين و المُحَكَّمات

أسماء المحَكّمين والمحكّمات في الاستبانة مرتبة أبجدياً

م	الاسم	العمل	جهة العمل
١	د / إبراهيم بن سليمان الشمسان	أستاذ مشارك / كلية الآداب/قسم اللغة العربية	جامعة الملك سعود / كلية الآداب
٢	د / أحمد بن محمد العريني	أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣	د / الرشيد أبو عاملة	أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس	كلية المعلمين
٤	د/ رياض زكريا المنشاوي	أستاذ مشارك / مناهج وطرق تدريس	كلية المعلمين
٥	د / ريما سعد الجرف	أستاذ مشارك/ كلية اللغات والترجمة	جامعة الملك سعود / كلية اللغات والترجمة
٦	د / سالم على حسن	أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٧	د / سعود بن ناصر الكثيري	أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس	جامعة الملك سعود / كلية التربية
٨	د / صالح بن حمد العساف	أستاذ مشارك / مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٩	د / صالح بن سليمان المفدى	أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس	جامعة الملك سعود / كلية التربية
١٠	د / عبدالعزيز بن محمد الحسين	أستاذ مشارك / قسم علم النفس	جامعة الملك سعود / كلية التربية
١١	د/ عبدالله بن عبدالعزيز الحزيمي	أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس	جامعة الملك سعود / كلية التربية
١٢	د / غسان خالد بادي	أستاذ مشارك / مناهج وطرق تدريس	جامعة الملك سعود / كلية التربية
١٣	د / وحيد السيد حافظ	أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس	كلية إعداد المعلمين
١٤	د/ صالح بن سليمان الحديثي	أستاذ مساعد / مناهج وطرق تدريس	جامعة الملك سعود / كلية التربية
١٥	أ/ عائش بن مقبول السفياني	رئيس قسم اللغة العربية بإدارة التربية والتعليم	إدارة التربية والتعليم بالرياض
١٦	أ/ عبد العزيز بن حمد القاضي	رئيس قسم الصفوف الأولية بالوزارة	وزارة التربية والتعليم
١٧	أ/علي بن عبدالرحمن السحيباني	رئيس قسم اللغة العربية بالوزارة	وزارة التربية والتعليم
١٨	أ/ سليمان بن محمد المنيع	رئيس قسم الصفوف الأولية بإدارة التعليم	إدارة التربية والتعليم بالرياض
١٩	أ/ محمد بن عبد العزيز النصار	مشرف تربوي	إدارة البحوث بإدارة التربية والتعليم
٢٠	أ/ محمد بن عبدالله المجيدل	مشرف لغة عربية بالمدارس السعودية بالخارج	وزارة التربية والتعليم
٢١	أ/ يوسف بن محمد الهويش	مدير مدرسة	مدرسة النعمان بن مقرن الابتدائية

م	الاسم	العمل	جهة العمل
٢٢	أ / جميلة عبدالرحمن العمري	مشرفة لغة العربية	إدارة الإشراف التربوي للبنات بمنطقة الرياض
٢٣	أ / عبير عبدالرحمن العبدالكريم	مدربة تربوية	إدارة التدريب التربوي للبنات بمنطقة الرياض
٢٤	أ / منيرة إبراهيم العبيد	مشرفة صفوف مبكرة	إدارة الإشراف التربوي للبنات بمنطقة الرياض
٢٥	أ / منيرة عبدالرحمن الوهيبي	مشرفة لغة العربية	إدارة الإشراف التربوي للبنات بمنطقة الرياض
٢٦	أ / نورة مزيد المزيد	مشرفة تربوية	إدارة الإشراف التربوي للبنات بمنطقة الرياض

ملحق رقم (٨)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم الفاضل / أختي المعلمة الفاضلة .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،

فيقوم الباحث بإجراء بحث مكمل لدرجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بعنوان : (مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات) بهدف التعرف على أهم مشكلات تدريس القراءة وذلك عن طريق المباشرين للعملية التعليمية وهم (المعلمون والمعلمات) في الصفوف الأولية ، وهذه استبانة أعدها الباحث تتضمن أهم مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية ، وهي : المشكلات المتعلقة بـ ((المعلم والمعلمة وطريقة تدريسهما)، و(التلميذ والتلميذة)،و(الأهداف) ،و(المحتوى) ، و(التقويم المستمر)) .

أرجو التفضل والتكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بوضع علامة (✓) أمام ما ترونه مناسباً حسب رأيكم بكل صدق وإخلاص كما نحسبكم لنخرج بنتائج صادقة وقيمة ، علماً أن الإجابات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. شاكراً لكم تعاونكم وسائلاً الله أن يجزل لكم المثوبة .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الباحث / محمد بن سعد الشريف

طالب الماجستير – قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الملك سعود

==========

أخي المعلم/ أختي المعلمة : أرجو ملء البيانات التالية ***لأهميتها*** ولكما مني جزيل الشكر والتقدير .

❖- ضع علامة (✓) في الخانة المناسبة .

وصف المشارك :		

عدد سنوات الخدمة في التعليم عموماً					
من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	من ١٠ إلى أقل من ١٥	من ١٥ إلى أقل من ٢٠	من ٢٠ إلى أقل من ٢٥	٢٥ سنة فأكثر
المؤهل العلمي					
معهد معلمين	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	أخرى اذكرها

❖- التخصص (أثناء دراستك في مرحلة الدبلوم أوالبكالوريوس)

.....

استبانة حول مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية للبنين والبنات حسب رأي معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض

فضلاً : ضع علامة (✓) أمام الخيار الذي يمثل وجهة نظرك حول وجود المشكلة في كل عبارة

مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـ (المعلم / المعلمة) وطرق وأساليب تدريسهما				
المشكلة	درجة وجود المشكلة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	نادرة
١- اعتماد بعض (المعلمين / المعلمات) على القراءة الجماعية داخل الفصل يخفي الكثير من عيوب (التلميذ / التلميذة) في القراءة .				
٢- عدم وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب (معلمي / معلمات) القراءة على أسس علمية جيدة .				
٣- عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية .				
٤- ضعف معرفة بعض (المعلمين /المعلمات) بأهمية التمهيد(الاستعداد) للقراءة				
٥- قلة وجود (المعلم/المعلمة) المتخصص في تدريس الصفوف الأولية .				
٦- رغبة (المعلم غير المتخصص/ المعلمة غير المتخصصة) تدريس الصفوف الأولية للحصول على الحوافز الممنوحة (لمعلمي و معلمات) الصفوف الأولية ، دون القدرة على تدريس القراءة .				
٧- ضعف معرفة (معلم / معلمة) الصفوف الأولية بالمهارات اللازمة للقراءة في هذه المرحلة				
٨-ضعف معرفة (معلم /معلمة)الصفوف الأولية بأساليب وطرق تدريس القراءة.				
٩- ضعف مراعاة بعض (المعلمين / المعلمات) الفروق الفردية بين (تلاميذهم / تلميذاتهن) .				

١٠- ضعف معرفة (المعلم/ المعلمة)خصائص النمو (لتلاميـــذ/ لتلميـــذات) الصفوف الأولية.				
١١- قلة استخدام (المعلم / المعلمة) الوسائل التعليمية أثناء شرح درس القراءة				
١٢- ضعف الإعداد العلمي (لمعلمي/ لمعلمات) الصفوف الأولية .				
١٣- ضعف إتقان (المعلم / المعلمة) تدريس مهارات القراءة الأساسية .				

مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـ (المعلم / المعلمة) وطرق وأساليب تدريسهما

المشكلة	درجة وجود المشكلة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	نادرة
١٤- تساهل بعض (المعلمين / المعلمات) في انتقال (التلميـــذ / التلميـــذة) تلقائياً إلى الصف التالي دون إتقان مهارات القراءة الأساسية المطلوبة لـــذلك الصف				
١٥- ضعف قدرة بعض (المعلمين / المعلمات) على تهيئـــة الجـــو الدراســـي المناسب للقراءة				
١٦- حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة .				
١٧- عدم اهتمام (معلمي/ معلمات) المواد الأخرى بقراءة (التلميذ / التلميذة) وتصويب الخطأ في القراءة .				
١٨- إهمال بعض (معلمي / معلمات) الصفوف الأولية التصويب المباشر لخطأ (التلميذ / التلميذة) أثناء القراءة .				
١٩- (المعلم / المعلمة) لا يشركان (التلاميذ / التلميـــذات) في تـــصويب الأخطاء القرائية التي يقعون فيها .				
٢٠- تعجُّل بعض (المعلمين / المعلمات) في تسمية الحروف بأسمائها مثل (دال ، عين ، نون) مما يشكل على (التلميذ / التلميذة) التفريق بين الحرف وصوته .				
٢١- تحدث (المعلم / المعلمة) باللهجة العامية داخل الفصل ، وعدم استعمالهما				

للغة العربية السليمة في تدريسهما .				
٢٢- بعض (المعلمين / المعلمات) لا يقرؤون قراءة نموذجية (للتلاميذ / للتلميذات) بصوت جهوري واضح .				
٢٣بعض (المعلمين /المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقاً سليماً				
٢٤- إهمال (المعلم / المعلمة) أسس التهجي السليم المعتمد على العين والأذن ، واليد (لمس الحرف أو الكلمة) .				
٢٥- تساهل (المعلم / المعلمة)بقراءة (التلميذ / التلميذة) للكلمات بدون حركات .				

مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـ (التلميذ / التلميذة)

المشكلة	درجة وجود المشكلة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	نادرة
٢٦- ضعف تمكن (التلميذ / التلميذة) من الحروف الهجائية .				
٢٧- ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة) .				
٢٨- ضعف الإبصار عند (التلميذ / التلميذة) .				
٢٩- عدم تفريق (التلميذ / التلميذة) بين الحروف المتشابهة كتابة مثل (ر ، ز) و (د ، ذ) أو نطقاً مثل (ح ، هـ) و (ط ، ت).				
٣٠-كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة .				
٣١- قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية والتي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة.				

مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـ (الأهداف)

المشكلة	درجة وجود المشكلة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	نادرة
٣٢- عدم وجود أهداف مكتوبة للقراءة في الكتب المقررة .				

٣٣- أهداف مادة القراءة غير واضحة .				
٣٤- أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق .				
٣٥- أهداف تدريس القراءة غير كافية لتلبية حاجات (تلاميذ / تلميذات) الصفوف الأولية .				
٣٦- عدم مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي (للتلميذ / للتلميذة) .				
٣٧- أهداف القراءة في الصفوف الأولية لا تراعي الفروق الفردية بين (التلاميذ / التلميذات) .				

مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـ (المحتوى)

المشكلة	درجة وجود المشكلة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	نادرة
٣٨- بعض موضوعات كتب القراءة في الصفوف الأولية لا تناسب مستوى (التلميذ / التلميذة) العقلي .				
٣٩- لا يراعي محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية الفروق الفردية بين (التلاميذ / التلميذات) .				
٤٠- وجود حروف في بعض الكلمات تنطق ولا تكتب أو العكس مما يشكل على (التلميذ / التلميذة) .				
٤١- اختلاف الكتابة الإملائية المعروفة عن كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني .				
٤٢- الموضوعات لا تزيد الحصيلة اللغوية عند (التلميذ / التلميذة) .				
٤٣- لغة الكتاب المقرر لا تناسب اللغة اليومية (للتلميذ / للتلميذة) .				
٤٤- المحتوى لا يتناسب مع مهارات القراءة المطلوب تحقيقها في الصفوف الأولية .				
٤٥- محتوى الكتاب لا يناسب خبرات (التلاميذ / التلميذات) .				

مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية المتعلقة بـ (التقويم)				
المشكلة	درجة وجود المشكلة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	نادرة
٤٦- التقويم المستمر لمادة القراءة في الصفوف الأولية لا يتناسب مع قدرات (التلاميذ / التلميذات) واستعدادهم .				
٤٧- كيفية تطبيق طريقة التقويم المستمر في الصفوف الأولية غير واضحة (للمعلمين / للمعلمات) .				
٤٨- ضعف اقتناع (المعلم/المعلمة) بأساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية.				
٤٩- صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ /التلميذات) داخل الفصل				

أخي المعلم الفاضل أختي المعلمة الفاضلة:

أرجو كتابة أي عنصر تريان أهمية لوجوده ، كما أرجو التكرم بوضعه تحت العنصر المناسب له ، ((المعلم والمعلمة وطريقة تدريسهما)،أو(التلميذ والتلميذة) أو (الأهداف) ، أو (المحتوى) ، أو (التقويم المستمر)). أسأل الله أن يجزيكما خير الجزاء . ويبارك فيكما ، ويوفقكما لكل خير . وتقبلا مني وافر الشكر و التقدير .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (٩)

موافقة مجلس الدراسات العليا بالجامعة على خطة البحث

١٥٨

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم: ٣٠٦٧/٤٩/ص
التاريخ: ١٤٢٥/٤/٢١هـ
المرفقات: .....

الموضوع: .....

سعادة الدكتور عميد كلية التربية **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...وبعد

أود الإفادة بأن مجلس عمادة الدراسات العليا بجلسته (١٧) المنعقدة بتاريخ ١٤٢٥/٤/١٩هـ ، وافق على خطة بحث طالب الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس/ محمد بن سعد الشريف (٤٢٣١٢١٦٥٣) **بعنوان: مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات**، ويكون الدكتور صالح بن عبدالعزيز النصار الأستاذ المساعد بالقسم مشرفاً على الرسالة.

للإطلاع واتخاذ اللازم .

وتقبلوا خالص التحيات ،،،

عميد الدراسات العليا

أحمد بن سليمان بن عبيد

الناصر...

ص.ب ١٢٤١ الرياض ١١٤٣١، هاتف: ٤٦٧٦٠٩-٤٦٧، فاكس: ٤٦٧٦٢١-٤٦٧
P.O.Box 1241, Riyadh 11431, ☎ 467-7609, Fax.: 467-7621

ملحق رقم (١٠)

خطاب سعادة عميد الكلية لمدير عام التربية والتعليم للبنين بمنطقة الرياض

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
كلية التربية
مكتب العميد

الرقم : .....
التاريخ : / / ١٤هـ
المرفقات : .....

الموضوع : .....

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد :

نفيد سعادتكم أن طالب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس / محمد بن سعد الشريف ينوي تطبيق الأداة المرفقة بعنوان ((مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات)) على عينة من معلمي الصفوف الأولية (الصف الأول ، الثاني ، الثالث) بمدينة الرياض، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

عليه نرجو من سعادتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور .

وتسعادتكم تحياتي وتقديري ،،،

عميد كلية التربية

أ.د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري

ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١، ☎ ٤٦٧٤٨١٩، فاكس ٤٦٧٤٨١٥
P.O.Box 2458, Riyadh 11451, ☎ 4674819, Fax. 4674815

ملحق رقم (١١)

خطاب سعادة عميد الكلية لمدير عام التربية والتعليم للبنات بمنطقة الرياض

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
كلية التربية
مكتب العميد

الرقم : .....
التاريخ : / / ١٤هـ
المرفقات : .....

الموضوع : .....

المحترم

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة الرياض

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد :

نفيد سعادتكم أن طالب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس / محمد بن سعد الشريف ينوي تطبيق الأداة المرفقة بعنوان ((مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات)) على عينة من معلمات الصفوف الأولية (الصف الأول ، الثاني ، الثالث) بمدينة الرياض، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

عليه نرجو من سعادتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور .

ولسعادتكم تحياتي وتقديري ،،،

عميد كلية التربية

أ.د عبد الرحمن بن سليمان الطريري

P.O.Box 2458, Riyadh 11451, ☎ 4674819, Fax. 4674815
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١، ☎ ٤٦٧٤٨١٩، فاكس ٤٦٧٤٨١٥

ملحق رقم (١٢)

خطاب سعادة مساعد مدير عام التعليم للبنين

بالرياض بتسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
إدارة التخطيط والتطوير
قسم الدراسات التربوية والتجريب

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم : ١٤٢٩٠٢٠١٠٠٠٠
التاريخ : ١٤٢٥/٨/١٠هـ
المرفقات : خطاب سمو وزير

إلى : مدير مدرسة الأبتدائية وفقه الله
من : مساعد المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)
بشأن : تسهيل مهمة باحث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

تقدم إلينا الباحث / **محمد بن سعد الشريف _ طالب الدراسات العليا (ماجستير) بكلية التربية في جامعة الملك سعود** _ بطلب إجراء دراسة بعنوان ((**مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات**)) وتتطلب الدراسة تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الأولية.

وبناء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هـ القاضي بتفويض الإدارات العامة للتربية والتعليم بإصدار خطابات السماح للباحث بإجراء البحوث والدراسات ، ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة ، نأمل تسهيل مهمة الباحث **مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ، ولا يعني سماح الإدارة العامة للتربية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها .**

والله يحفظكم ويرعاكم ،،،

د . منصور بن عبدالعزيز بن سلمة
٩/ ١٢

ملحق رقم (١٣)

خطاب سعادة مديرة الإشراف التربوي بإدارة التربية والتعليم (بنات) بالرياض

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
تعليم البنات
إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم: ٢٢٠٠ / ٣٠ خ
التاريخ: ١٤٢٥/١٠/٢٢هـ
المرفقات: إ دستة راق

إلى : مديرة الإبتدائية ..... المحترمة.

من : مديرة إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض.

بشأن : الباحث / محمد بن سعد الشريف .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،، وبعد

إشارة إلى شرح مدير وحدة الدراسات والبحوث رقم (٥/٥٢٥) وتاريخ ١٣/ ٨/١٤٢٥هـ . على خطاب عميد كلية التربية رقم بدون وتاريخ ١٤٢٥/٧/٢٦هـ. بشأن طالب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس / **محمد بن سعد الشريف** وينوي تطبيق الإستبانة المرفقة بعنوان (مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات) على معلمات الصفوف الأولية (الصف الأول ، الثاني ، الثالث).

عليه نأمل تسهيل مهمة الباحث بتعبئة الإستبانه المرفقة كما هو موضح على الظرف من قبل معلمات مادة القراءة بواقع (٢) معلمة الصف الأول و(٢) معلمة للصف الثاني و(٢) معلمة للصف الثالث . وإعادتها إلى إدارة الإشراف في موعد أقصاه ١٤٢٥/١١/١هـ. كما نأمل ضرورة كتابة أسم الباحث على المظروف الخارجي تسهيلاً لعملية فرز الإستبانات .

شاكرين ومقدرين تعاونكم، ،

موضي بنت محمد العذل

١٠/٢٢

ص/ للباحث.
ص/ لنجى النعيم.

ع. المرفاع.

ملحق رقم (١٤)

جداول التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين والمعلمات على كل محاور الاستبانة

المعلمون (جميع الفقرات)

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١.	اعتماد بعض (المعلمين / المعلمات) على القراءة الجماعية داخل الفصل يخفي الكثير من عيوب (التلميذ / التلميذة) في القراءة.	٧٨	٣٥,١	٩٥	٤٢,٨	٤٢	١٨,٩	٧	٣,٢	٣,١	٠,٨١	١١
٢.	عدم وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب (معلمي / معلمات) القراءة على أسس علمية جيدة.	٨٧	٣٩,٢	٨٧	٣٩,٢	٣٦	١٦,٢	١٢	٥,٤	٣,١٢	٠,٨٧	١٠
٣.	عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية.	١٢١	٥٤,٥	٦١	٢٧,٥	٣١	١٤	٩	٤,١	٣,٣٢	٠,٨٦	٤
٤.	ضعف معرفة بعض (المعلمين /المعلمات) بأهمية التمهيد(الاستعداد) للقراءة.	٦١	٢٧,٥	٧٨	٣٥,١	٥٢	٢٣,٤	٣١	١٤	٢,٧٦	١,٠١	٢٥
٥.	-قلة وجود (المعلم/المعلمة) المتخصص في تدريس الصفوف الأولية.	١١٥	٥١,٨	٦٥	٢٩,٣	٣٢	١٤,٤	١٠	٤,٥	٣,٢٨	٠,٨٧	٦
٦.	رغبة (المعلم غير المتخصص/ المعلمة غير المتخصصة) تدريس الصفوف الأولية للحصول على الحوافز الممنوحة (لمعلمي و معلمات) الصفوف الأولية، دون القدرة على تدريس القراءة.	١٠٤	٤٦,٨	٥٥	٢٤,٨	٤٠	١٨	٢٣	١٠,٤	٣,٠٨	١,٠٣	١٣
٧.	ضعف معرفة (معلم / معلمة) الصفوف الأولية بالمهارات اللازمة للقراءة في هذه المرحلة.	٥٨	٢٦,١	٨٢	٣٦,٩	٥٣	٢٣,٩	٢٩	١٣,١	٢,٧٦	٠,٩٨	٢٥
٨.	ضعف معرفة (معلم / معلمة)الصفوف الأولية بأساليب وطرق تدريس القراءة.	٥٩	٢٦,٦	٨٧	٣٩,٢	٥٨	٢٦,١	١٨	٨,١	٢,٨٤	٠,٩١	٢٠
٩.	ضعف مراعاة بعض (المعلمين / المعلمات) الفروق الفردية بين (تلاميذهم / تلميذاتهن).	٣٩	١٧,٦	٩٨	٤٤,١	٦٠	٢٧	٢٥	١١,٣	٢,٦٨	٠,٨٩	٣٢
١٠.	ضعف معرفة (المعلم/ المعلمة)خصائص النمو (لتلاميذ/ لتلميذات) الصفوف الأولية.	٦٠	٢٧	٨٥	٣٨,٣	٥٦	٢٥,٢	٢١	٩,٥	٢,٨٣	٠,٩٤	٢١
١١.	قلة استخدام (المعلم / المعلمة) الوسائل التعليمية أثناء شرح درس القراءة.	٧٦	٣٤,٢	٩٠	٤٠,٥	٤١	١٨,٥	١٥	٦,٨	٣,٠٢	٠,٨٩	١٤
١٢.	ضعف الإعداد العلمي (لمعلمي/	٦٧	٣٠,٢	٨٣	٣٧,٤	٤٨	٢١,٦	٢٤	١٠,٨	٢,٨٧	٠,٩٧	١٧

	لمعلمات) الصفوف الأولية										
١٣.	ضعف إتقان (المعلم / المعلمة) تدريس مهارات القراءة الأساسية	٥٢	٢٣,٤	٨٣	٣٧,٤	٦٠	٢٧	٢٧	١٢,٢	٢,٧٢	٠,٩٦	٣٠
١٤.	تساهل بعض (المعلمين / المعلمات) في انتقال (التلميذ / التلميذة) تلقائيا إلى الصف التالي دون إتقان مهارات القراءة الأساسية المطلوبة لذلك الصف .	١٢٣	٥٥,٤	٥٠	٢٢,٥	٢٩	١٣,١	٢٠	٩	٣,٢٤	١	٧
١٥.	ضعف قدرة بعض (المعلمين / المعلمات) على تهيئة الجو الدراسي المناسب للقراءة.	٢٩	١٣,١	١١٤	٥١,٤	٥٦	٢٥,٢	٢٣	١٠,٤	٢,٦٧	٠,٨٣	٣٣
١٦.	حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة.	١٢٣	٥٥,٤	٧٠	٣١,٥	٢٣	١٠,٤	٦	٢,٧	٣,٤	٠,٧٨	٢
١٧.	عدم اهتمام (معلمي/ معلمات) المواد الأخرى بقراءة (التلميذ / التلميذة) وتصويب الخطأ في القراءة.	٩٣	٤١,٩	٨٧	٣٩,٢	٣٣	١٤,٩	٩	٤,١	٣,١٩	٠,٨٣	٩
١٨.	إهمال بعض (معلمي / معلمات) الصفوف الأولية التصويب المباشر لخطأ (التلميذ / التلميذة) أثناء القراءة.	٥٦	٢٥,٢	٧٩	٣٥,٦	٥٦	٢٥,٢	٣١	١٤	٢,٧٢	٠,٩٩	٣١
١٩.	(المعلم / المعلمة) لا يشركان (التلاميذ / التلميذات) في تصويب الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	٣٨	١٧,١	٨٨	٣٩,٦	٦٨	٣٠,٦	٢٨	١٢,٦	٢,٦١	٠,٩١	٣٥
٢٠.	تعجّل بعض (المعلمين / المعلمات) في تسمية الحروف بأسمائها مثل(دال، عين، نون) مما يشكل على (التلميذ / التلميذة) التفريق بين الحرف وصوته.	٦٨	٣٠,٦	٧٢	٣٢,٤	٥٧	٢٥,٧	٢٥	١١,٣	٢,٨٢	٠,٩٩	٢٢
٢١.	تحدث (المعلم / المعلمة) باللهجة العامية داخل الفصل، وعدم استعمالهما للغة العربية السليمة في تدريسهما.	٨٨	٣٩,٦	٨٠	٣٦	٤٢	١٨,٩	١٢	٥,٤	٣,١	٠,٨٩	١١
٢٢.	بعض (المعلمين / المعلمات) لا يقرؤون قراءة نموذجية (للتلاميذ / للتلميذات) بصوت جهوري واضح.	٤٧	٢١,٢	٧٥	٣٣,٨	٥٧	٢٥,٧	٤٣	١٩,٤	٢,٥٧	١,٠٣	٣٧
٢٣.	بعض (المعلمين /المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقا سليما .	٣١	١٤	٥٠	٢٢,٥	٦٦	٢٩,٧	٧٥	٣٣,٨	٢,١٧	١,٠٥	٤٩
٢٤.	إهمال (المعلم / المعلمة) أسس التهجي السليم المعتمد على العين والأذن، واليد (لمس الحرف أو الكلمة).	٦٢	٢٧,٩	٨٦	٣٨,٧	٥٦	٢٥,٢	١٨	٨,١	٢,٨٦	٠,٩٢	١٩
٢٥.	تساهل (المعلم / المعلمة)بقراءة (التلميذ / التلميذة) للكلمات بدون حركات.	٨٥	٣٨,٣	٧٣	٣٢,٩	٣٩	١٧,٦	٢٥	١١,٣	٢,٩٨	١,٠١	١٥
٢٦.	ضعف تمكن (التلميذ / التلميذة) من	١٠٧	٤٨,٢	٦٨	٣٠,٦	٤١	١٨,٥	٦	٢,٧	٣,٢٤	٠,٨٥	٨

	الحروف الهجائية.	٣٢	١٤,٤	٥٠	٢٢,٥	٧٨	٣٥,١	٦٢	٢٧,٩	٢,٢٣	١,٠٢	٤٧
٢٧.	ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة).	٣٥	١٥,٨	٥٠	٢٢,٥	٨٦	٣٨,٧	٥١	٢٣	٢,٣١	١	٤٥
٢٨.	ضعف الإبصار عند (التلميذ / التلميذة).	٦٨	٣٠,٦	٧١	٣٢	٧٠	٣١,٥	١٣	٥,٩	٢,٨٧	٠,٩٢	١٨
٢٩.	عدم تفريق (التلميذ / التلميذة) بين الحروف المتشابهة كتابة مثل (ر، ز) و (د، ذ) أو نطقاً مثل (ح، هـ) و (ط، ت).	١٧٠	٧٦,٦	٤٠	١٨	١١	٥	١	٠,٥	٣,٧١	٠,٥٨	١
٣٠.	كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة.	١١٤	٥١,٤	٧٣	٣٢,٩	٢٧	١٢,٢	٨	٣,٦	٣,٣٢	٠,٨٢	٤
٣١.	قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية والتي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة	٥٤	٢٤,٣	٧٧	٣٤,٧	٧١	٣٢	٢٠	٩	٢,٧٤	٠,٩٣	٢٨
٣٢.	عدم وجود أهداف مكتوبة للقراءة في الكتب المقررة.	٢٦	١١,٧	٧٠	٣١,٥	٨٢	٣٦,٩	٤٤	١٩,٨	٢,٣٥	٠,٩٣	٤٣
٣٣.	أهداف مادة القراءة غير واضحة.	٢٤	١٠,٨	٦٢	٢٧,٩	٧٥	٣٣,٨	٦١	٢٧,٥	٢,٢٢	٠,٩٧	٤٨
٣٤.	أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق.	١٧	٧,٧	٨٠	٣٦	٨٧	٣٩,٢	٣٨	١٧,١	٢,٣٤	٠,٨٥	٤٤
٣٥.	أهداف تدريس القراءة غير كافية لتلبية حاجات (تلاميذ / تلميذات) الصفوف الأولية .	٢٣	١٠,٤	٦٧	٣٠,٢	٧٤	٣٣,٣	٥٨	٢٦,١	٢,٢٥	٠,٩٦	٤٦
٣٦.	عدم مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي (للتلميذ / للتلميذة).	٣٢	١٤,٤	٧٠	٣١,٥	٧٦	٣٤,٢	٤٤	١٩,٨	٢,٤١	٠,٩٦	٤٢
٣٧.	أهداف القراءة في الصفوف الأولية لا تراعي الفروق الفردية بين(التلاميذ / التلميذات).	٥٣	٢٣,٩	٨٦	٣٨,٧	٥٣	٢٣,٩	٣٠	١٣,٥	٢,٧٣	٠,٩٧	٢٩
٣٨.	بعض موضوعات كتب القراءة في الصفوف الأولية لا تناسب مستوى (التلميذ / التلميذة) العقلي.	٥٧	٢٥,٧	٧٦	٣٤,٢	٦٧	٣٠,٢	٢٢	٩,٩	٢,٧٦	٠,٩٥	٢٥
٣٩.	لا يراعي محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية الفروق الفردية بين (التلاميذ / التلميذات).	٦٦	٢٩,٧	٨٤	٣٧,٨	٥٣	٢٣,٩	١٩	٨,٦	٢,٨٩	٠,٩٣	١٦
٤٠.	وجود حروف في بعض الكلمات تنطق ولا تكتب أو العكس مما يشكل على (التلميذ / التلميذة).	٤٦	٢٠,٧	٧٥	٣٣,٨	٦٦	٢٩,٧	٣٥	١٥,٨	٢,٥٩	٠,٩٩	٣٦
٤١.	اختلاف الكتابة الإملائية المعروفة عن كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني.	٣١	١٤	٧٢	٣٢,٤	٨١	٣٦,٥	٣٨	١٧,١	٢,٤٣	٠,٩٣	٤١
٤٢.	الموضوعات لا تزيد الحصيلة اللغوية عند (التلميذ /التلميذة)	٤٤	١٩,٨	٦٨	٣٠,٦	٦٦	٢٩,٧	٤٤	١٩,٨	٢,٥	١,٠٢	٤٠
٤٣.	لغة الكتاب المقرر لا تناسب اللغة											

	اليومية (للتلميذ/للتلميذة)										
٤٤.	المحتوى لا يتناسب مع مهارات القراءة المطلوب تحقيقها في الصفوف الأولية .	٢٩	١٣,١	٨٧	٣٩,٢	٧٧	٣٤,٧	٢٩	١٣,١	٢,٥٢	٠,٨٨	٣٩
٤٥.	محتوى الكتاب لا يناسب خبرات (التلاميذ / التلميذات).	٤١	١٨,٥	٧٥	٣٣,٨	٧٠	٣١,٥	٣٦	١٦,٢	٢,٥٥	٠,٩٧	٣٨
٤٦.	التقويم المستمر لمادة القراءة في الصفوف الأولية لا يتناسب مع قدرات (التلاميذ / التلميذات) واستعدادهم.	٦٢	٢٧,٩	٨٤	٣٧,٨	٤٠	١٨	٣٦	١٦,٢	٢,٧٧	١,٠٣	٢٣
٤٧.	كيفية تطبيق طريقة التقويم المستمر في الصفوف الأولية غير واضحة (للمعلمين / للمعلمات).	٥٩	٢٦,٦	٦٩	٣١,١	٥٥	٢٤,٨	٣٩	١٧,٦	٢,٦٧	١,٠٥	٣٣
٤٨.	ضعف اقتناع (المعلم/المعلمة) بأساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية.	٧٠	٣١,٥	٦٦	٢٩,٧	٥٢	٢٣,٤	٣٤	١٥,٣	٢,٧٧	١,٠٦	٢٣
٤٩.	صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ /التلميذات) داخل الفصل.	١٣٦	٦١,٣	٤٩	٢٢,١	٢٠	٩	١٧	٧,٧	٣,٣٧	٠,٩٤	٣

معلمون حسب المحاور
المحور الأول (المعلم والمعلمة)

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١.	اعتماد بعض (المعلمين / المعلمات) على القراءة الجماعية داخل الفصل يخفي الكثير من عيوب (التلميذ / التلميذة) في القراءة.	٧٨	٣٥,١	٩٥	٤٢,٨	٤٢	١٨,٩	٧	٣,٢	٣,١	٠,٨١	٧
٢.	عدم وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب (معلمي / معلمات) القراءة على أسس علمية جيدة.	٨٧	٣٩,٢	٨٧	٣٩,٢	٣٦	١٦,٢	١٢	٥,٤	٣,١٢	٠,٨٧	٦
٣.	عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية.	١٢١	٥٤,٥	٦١	٢٧,٥	٣١	١٤	٩	٤,١	٣,٣٢	٠,٨٦	٢
٤.	ضعف معرفة بعض (المعلمين /المعلمات) بأهمية التمهيد(الاستعداد) للقراءة.	٦١	٢٧,٥	٧٨	٣٥,١	٥٢	٢٣,٤	٣١	١٤	٢,٧٦	١,٠١	١٧
٥.	-قلة وجود (المعلم/المعلمة) المتخصص في تدريس الصفوف الأولية.	١١٥	٥١,٨	٦٥	٢٩,٣	٣٢	١٤,٤	١٠	٤,٥	٣,٢٨	٠,٨٧	٣
٦.	رغبة (المعلم غير المتخصص/ المعلمة غير المتخصصة) تدريس الصفوف الأولية للحصول على الحوافز الممنوحة (لمعلمي و معلمات) الصفوف الأولية، دون القدرة على تدريس القراءة.	١٠٤	٤٦,٨	٥٥	٢٤,٨	٤٠	١٨	٢٣	١٠,٤	٣,٠٨	١,٠٣	٩
٧.	ضعف معرفة (معلم / معلمة) الصفوف الأولية بالمهارات اللازمة للقراءة في هذه المرحلة.	٥٨	٢٦,١	٨٢	٣٦,٩	٥٣	٢٣,٩	٢٩	١٣,١	٢,٧٦	٠,٩٨	١٧
٨.	ضعف معرفة (معلم / معلمة)الصفوف الأولية بأساليب وطرق تدريس القراءة.	٥٩	٢٦,٦	٨٧	٣٩,٢	٥٨	٢٦,١	١٨	٨,١	٢,٨٤	٠,٩١	١٤
٩.	ضعف مراعاة بعض (المعلمين / المعلمات) الفروق الفردية بين (تلاميذهم / تلميذاتهن).	٣٩	١٧,٦	٩٨	٤٤,١	٦٠	٢٧	٢٥	١١,٣	٢,٦٨	٠,٨٩	٢١
١٠.	ضعف معرفة (المعلم/ المعلمة)خصائص النمو (لتلاميذ/ لتلميذات) الصفوف الأولية.	٦٠	٢٧	٨٥	٣٨,٣	٥٦	٢٥,٢	٢١	٩,٥	٢,٨٣	٠,٩٤	١٥
١١.	قلة استخدام (المعلم / المعلمة) الوسائل التعليمية أثناء شرح درس القراءة.	٧٦	٣٤,٢	٩٠	٤٠,٥	٤١	١٨,٥	١٥	٦,٨	٣,٠٢	٠,٨٩	١٠
١٢.	ضعف الإعداد العلمي (لمعلمي/ لمعلمات) الصفوف الأولية	٦٧	٣٠,٢	٨٣	٣٧,٤	٤٨	٢١,٦	٢٤	١٠,٨	٢,٨٧	٠,٩٧	١٢
١٣.	ضعف إتقان (المعلم / المعلمة) تدريس مهارات القراءة الأساسية	٥٢	٢٣,٤	٨٣	٣٧,٤	٦٠	٢٧	٢٧	١٢,٢	٢,٧٢	٠,٩٦	١٩

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١٤.	تساهل بعض (المعلمين / المعلمات) في انتقال (التلميذ / التلميذة) تلقائياً إلى الصف التالي دون إتقان مهارات القراءة الأساسية المطلوبة لذلك الصف .	١٢٣	٥٥,٤	٥٠	٢٢,٥	٢٩	١٣,١	٢٠	٩	٣,٢٤	١	٤
١٥.	ضعف قدرة بعض (المعلمين / المعلمات) على تهيئة الجو الدراسي المناسب للقراءة.	٢٩	١٣,١	١١٤	٥١,٤	٥٦	٢٥,٢	٢٣	١٠,٤	٢,٦٧	٠,٨٣	٢٢
١٦.	حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة.	١٢٣	٥٥,٤	٧٠	٣١,٥	٢٣	١٠,٤	٦	٢,٧	٣,٤	٠,٧٨	١
١٧.	عدم اهتمام (معلمي/ معلمات) المواد الأخرى بقراءة (التلميذ / التلميذة) وتصويب الخطأ في القراءة.	٩٣	٤١,٩	٨٧	٣٩,٢	٣٣	١٤,٩	٩	٤,١	٣,١٩	٠,٨٣	٥
١٨.	إهمال بعض (معلمي / معلمات) الصفوف الأولية التصويب المباشر لخطأ (التلميذ / التلميذة) أثناء القراءة.	٥٦	٢٥,٢	٧٩	٣٥,٦	٥٦	٢٥,٢	٣١	١٤	٢,٧٢	٠,٩٩	١٩
١٩.	(المعلم / المعلمة) لا يشركان (التلاميذ / التلميذات) في تصويب الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	٣٨	١٧,١	٨٨	٣٩,٦	٦٨	٣٠,٦	٢٨	١٢,٦	٢,٦١	٠,٩١	٢٣
٢٠.	تعجُّل بعض (المعلمين / المعلمات) في تسمية الحروف بأسمائها مثل(دال، عين، نون) مما يشكل على (التلميذ / التلميذة) التفريق بين الحرف وصوته.	٦٨	٣٠,٦	٧٢	٣٢,٤	٥٧	٢٥,٧	٢٥	١١,٣	٢,٨٢	٠,٩٩	١٦
٢١.	تحدث (المعلم / المعلمة) باللهجة العامية داخل الفصل، وعدم استعمالهما للغة العربية السليمة في تدريسهما.	٨٨	٣٩,٦	٨٠	٣٦	٤٢	١٨,٩	١٢	٥,٤	٣,١	٠,٨٩	٧
٢٢.	بعض (المعلمين / المعلمات) لا يقرؤون قراءة نموذجية (للتلاميذ / للتلميذات) بصوت جهوري واضح.	٤٧	٢١,٢	٧٥	٣٣,٨	٥٧	٢٥,٧	٤٣	١٩,٤	٢,٥٧	١,٠٣	٢٤
٢٣.	بعض (المعلمين /المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقاً سليماً .	٣١	١٤	٥٠	٢٢,٥	٦٦	٢٩,٧	٧٥	٣٣,٨	٢,١٧	١,٠٥	٢٥
٢٤.	إهمال (المعلم / المعلمة) أسس التهجي السليم المعتمد على العين والأذن، واليد (لمس الحرف أو الكلمة).	٦٢	٢٧,٩	٨٦	٣٨,٧	٥٦	٢٥,٢	١٨	٨,١	٢,٨٦	٠,٩٢	١٣
٢٥.	تساهل (المعلم / المعلمة)بقراءة (التلميذ / التلميذة) للكلمات بدون حركات.	٨٥	٣٨,٣	٧٣	٣٢,٩	٣٩	١٧,٦	٢٥	١١,٣	٢,٩٨	١,٠١	١١

المحور الثاني (التلميذ، والتلميذة)

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٢٦.	ضعف تمكن (التلميذ / التلميذة) من الحروف الهجائية.	١٠٧	٤٨,٢	٦٨	٣٠,٦	٤١	١٨,٥	٦	٢,٧	٣,٢٤	٠,٨٥	٣
٢٧.	ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة).	٣٢	١٤,٤	٥٠	٢٢,٥	٧٨	٣٥,١	٦٢	٢٧,٩	٢,٢٣	١,٠٢	٦
٢٨.	ضعف الإبصار عند (التلميذ / التلميذة).	٣٥	١٥,٨	٥٠	٢٢,٥	٨٦	٣٨,٧	٥١	٢٣	٢,٣١	١	٥
٢٩.	عدم تفريق (التلميذ / التلميذة) بين الحروف المتشابهة كتابة مثل (ر، ز) و (د، ذ) أو نطقاً مثل (ح، هـ) و (ط، ت).	٦٨	٣٠,٦	٧١	٣٢	٧٠	٣١,٥	١٣	٥,٩	٢,٨٧	٠,٩٢	٤
٣٠.	كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة.	١٧٠	٧٦,٦	٤٠	١٨	١١	٥	١	٠,٥	٣,٧١	٠,٥٨	١
٣١.	قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية والتي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة	١١٤	٥١,٤	٧٣	٣٢,٩	٢٧	١٢,٢	٨	٣,٦	٣,٣٢	٠,٨٢	٢

المحور الثالث الأهداف

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٣٢.	عدم وجود أهداف مكتوبة للقراءة في الكتب المقررة.	٥٤	٢٤,٣	٧٧	٣٤,٧	٧١	٣٢	٢٠	٩	٢,٧٤	٠,٩٣	١
٣٣.	أهداف مادة القراءة غير واضحة.	٢٦	١١,٧	٧٠	٣١,٥	٨٢	٣٦,٩	٤٤	١٩,٨	٢,٣٥	٠,٩٣	٣
٣٤.	أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق.	٢٤	١٠,٨	٦٢	٢٧,٩	٧٥	٣٣,٨	٦١	٢٧,٥	٢,٢٢	٠,٩٧	٦
٣٥.	أهداف تدريس القراءة غير كافية لتلبية حاجات (تلاميذ / تلميذات) الصفوف الأولية .	١٧	٧,٧	٨٠	٣٦	٨٧	٣٩,٢	٣٨	١٧,١	٢,٣٤	٠,٨٥	٤
٣٦.	عدم مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي (للتلميذ / للتلميذة).	٢٣	١٠,٤	٦٧	٣٠,٢	٧٤	٣٣,٣	٥٨	٢٦,١	٢,٢٥	٠,٩٦	٥
٣٧.	أهداف القراءة في الصفوف الأولية لا تراعي الفروق الفردية بين(التلاميذ / التلميذات).	٣٢	١٤,٤	٧٠	٣١,٥	٧٦	٣٤,٢	٤٤	١٩,٨	٢,٤١	٠,٩٦	٢

المحور الرابع المحتوى

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٣٨.	بعض موضوعات كتب القراءة في الصفوف الأولية لا تناسب مستوى (التلميذ / التلميذة) العقلي.	٥٣	٢٣,٩	٨٦	٣٨,٧	٥٣	٢٣,٩	٣٠	١٣,٥	٢,٧٣	٠,٩٧	٣
٣٩.	لا يراعي محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية الفروق الفردية بين (التلاميذ / التلميذات).	٥٧	٢٥,٧	٧٦	٣٤,٢	٦٧	٣٠,٢	٢٢	٩,٩	٢,٧٦	٠,٩٥	٢
٤٠.	وجود حروف في بعض الكلمات تنطق ولا تكتب أو العكس مما يشكل على (التلميذ / التلميذة).	٦٦	٢٩,٧	٨٤	٣٧,٨	٥٣	٢٣,٩	١٩	٨,٦	٢,٨٩	٠,٩٣	١
٤١.	اختلاف الكتابة الإملائية المعروفة عن كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني.	٤٦	٢٠,٧	٧٥	٣٣,٨	٦٦	٢٩,٧	٣٥	١٥,٨	٢,٥٩	٠,٩٩	٥
٤٢.	الموضوعات لا تزيد الحصيلة اللغوية عند (التلميذ /التلميذة)	٣١	١٤	٧٢	٣٢,٤	٨١	٣٦,٥	٣٨	١٧,١	٢,٤٣	٠,٩٣	٨
٤٣.	لغة الكتاب المقرر لا تناسب اللغة اليومية (للتلميذ/للتلميذة)	٤٤	١٩,٨	٦٨	٣٠,٦	٦٦	٢٩,٧	٤٤	١٩,٨	٢,٥	١,٠٢	٧
٤٤.	المحتوى لا يتناسب مع مهارات القراءة المطلوب تحقيقها في الصفوف الأولية .	٢٩	١٣,١	٨٧	٣٩,٢	٧٧	٣٤,٧	٢٩	١٣,١	٢,٥٢	٠,٨٨	٦
٤٥.	محتوى الكتاب لا يناسب خبرات (التلاميذ / التلميذات).	٤١	١٨,٥	٧٥	٣٣,٨	٧٠	٣١,٥	٣٦	١٦,٢	٢,٥٥	٠,٩٧	٥

المحور الخامس التقويم

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٤٦.	التقويم المستمر لمادة القراءة في الصفوف الأولية لا يتناسب مع قدرات (التلاميذ / التلميذات) واستعدادهم.	٦٢	٢٧,٩	٨٤	٣٧,٨	٤٠	١٨	٣٦	١٦,٢	٢,٧٧	١,٠٣	٢
٤٧.	كيفية تطبيق طريقة التقويم المستمر في الصفوف الأولية غير واضحة (للمعلمين / للمعلمات).	٥٩	٢٦,٦	٦٩	٣١,١	٥٥	٢٤,٨	٣٩	١٧,٦	٢,٦٧	١,٠٥	٤
٤٨.	ضعف اقتناع (المعلم/المعلمة) بأساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية.	٧٠	٣١,٥	٦٦	٢٩,٧	٥٢	٢٣,٤	٣٤	١٥,٣	٢,٧٧	١,٠٦	٢
٤٩.	صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ /التلميذات) داخل الفصل.	١٣٦	٦١,٣	٤٩	٢٢,١	٢٠	٩	١٧	٧,٧	٣,٣٧	٠,٩٤	١

المعلمات جميع الفقرات

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١.	اعتماد بعض (المعلمين / المعلمات) على القراءة الجماعية داخل الفصل يخفي الكثير من عيوب (التلميذ / التلميذة) في القراءة.	١٤٧	٤٥	٩٤	٢٨,٧	٥٧	١٧,٤	٢٩	٨,٩	٣,١	٠,٩٩	٦
٢.	عدم وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب (معلمي / معلمات) القراءة على أسس علمية جيدة.	١١٥	٣٥,٢	١٣١	٤٠,١	٥٧	١٧,٤	٢٤	٧,٣	٣,٠٣	٠,٩١	٧
٣.	عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية.	١٦٢	٤٩,٥	٨٢	٢٥,١	٥٢	١٥,٩	٣١	٩,٥	٣,١٥	١,٠١	٥
٤.	ضعف معرفة بعض (المعلمين /المعلمات) بأهمية التمهيد(الاستعداد) للقراءة.	٧٠	٢١,٤	٩٨	٣٠	٧٨	٢٣,٩	٨١	٢٤,٨	٢,٤٨	١,٠٨	٢٧
٥.	-قلة وجود (المعلم/المعلمة) المتخصص في تدريس الصفوف الأولية.	١٢٦	٣٨,٥	٨٩	٢٧,٢	٦٧	٢٠,٥	٤٥	١٣,٨	٢,٩١	١,٠٧	١١
٦.	رغبة (المعلم غير المتخصص/ المعلمة غير المتخصصة) تدريس الصفوف الأولية للحصول على الحوافز الممنوحة (لمعلمي و معلمات) الصفوف الأولية، دون القدرة على تدريس القراءة.	١٢٣	٣٧,٦	٤٦	١٤,١	٧٨	٢٣,٩	٨٠	٢٤,٥	٢,٦٥	١,٢١	١٥
٧.	ضعف معرفة (معلم / معلمة) الصفوف الأولية بالمهارات اللازمة للقراءة في هذه المرحلة.	٧٤	٢٢,٦	٩٩	٣٠,٣	٨٤	٢٥,٧	٧٠	٢١,٤	٢,٥٤	١,٠٦	٢٣
٨.	ضعف معرفة (معلم / معلمة)الصفوف الأولية بأساليب وطرق تدريس القراءة.	٦١	١٨,٧	٩٨	٣٠	٩٠	٢٧,٥	٧٨	٢٣,٩	٢,٤٣	١,٠٥	٣٠
٩.	ضعف مراعاة بعض (المعلمين / المعلمات) الفروق الفردية بين (تلاميذهم / تلميذاتهن).	٦٠	١٨,٣	٨٥	٢٦	١٠٣	٣١,٥	٧٩	٢٤,٢	٢,٣٩	١,٠٤	٣٢
١٠.	ضعف معرفة (المعلم/ المعلمة)خصائص النمو (لتلاميذ/ لتلميذات) الصفوف الأولية.	٦٦	٢٠,٢	٩٩	٣٠,٣	١٠٧	٣٢,٧	٥٥	١٦,٨	٢,٥٤	١	٢٣
١١.	قلة استخدام (المعلم / المعلمة) الوسائل التعليمية أثناء شرح درس القراءة.	٨٨	٢٦,٩	٨١	٢٤,٨	٧٤	٢٢,٦	٨٤	٢٥,٧	٢,٥٣	١,١٤	٢٥
١٢.	ضعف الإعداد العلمي (لمعلمي/ لمعلمات) الصفوف الأولية	٩٠	٢٧,٥	٩٩	٣٠,٣	٧١	٢١,٧	٦٧	٢٠,٥	٢,٦٥	١,٠٩	١٥
١٣.	ضعف إتقان (المعلم / المعلمة) تدريس مهارات القراءة الأساسية	٨١	٢٤,٨	٨٣	٢٥,٤	٧٣	٢٢,٣	٩٠	٢٧,٥	٢,٤٧	١,١٤	٢٨

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١٤.	تساهل بعض (المعلمين / المعلمات) في انتقال (التلميذ / التلميذة) تلقائياً إلى الصف التالي دون إتقان مهارات القراءة الأساسية المطلوبة لذلك الصف .	١٥٤	٤٧,١	٤٨	١٤,٧	٦١	١٨,٧	٦٤	١٩,٦	٢,٨٩	١,٢	١٢
١٥.	ضعف قدرة بعض (المعلمين / المعلمات) على تهيئة الجو الدراسي المناسب للقراءة.	٥٥	١٦,٨	١٠٥	٣٢,١	٩٨	٣٠	٦٩	٢١,١	٢,٤٥	١	٢٩
١٦.	حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة.	١٦٩	٥١,٧	٨٥	٢٦	٥١	١٥,٦	٢٢	٦,٧	٣,٢٣	٠,٩٥	٤
١٧.	عدم اهتمام (معلمي/ معلمات) المواد الأخرى بقراءة (التلميذ / التلميذة) وتصويب الخطأ في القراءة.	١٣٣	٤٠,٧	١٠٢	٣١,٢	٥٢	١٥,٩	٤٠	١٢,٢	٣	١,٠٣	٨
١٨.	إهمال بعض (معلمي / معلمات) الصفوف الأولية التصويب المباشر لخطأ (التلميذ / التلميذة) أثناء القراءة.	٧٩	٢٤,٢	٩٨	٣٠	٥٥	١٦,٨	٩٥	٢٩,١	٢,٤٩	١,١٥	٢٦
١٩.	(المعلم / المعلمة) لا يشركان (التلاميذ / التلميذات) في تصويب الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	٥٨	١٧,٧	١٠١	٣٠,٩	٧٦	٢٣,٢	٩٢	٢٨,١	٢,٣٨	١,٠٨	٣٣
٢٠.	تعجّل بعض (المعلمين / المعلمات) في تسمية الحروف بأسمائها مثل(دال، عين، نون) مما يشكل على (التلميذ / التلميذة) التفريق بين الحرف وصوته.	٨٥	٢٦	٧٤	٢٢,٦	١٠٦	٣٢,٤	٦٢	١٩	٢,٥٦	١,٠٧	٢٠
٢١.	تحدث (المعلم / المعلمة) باللهجة العامية داخل الفصل، وعدم استعمالهما للغة العربية السليمة في تدريسهما.	١٢٢	٣٧,٣	١١٢	٣٤,٣	٥٩	١٨	٣٤	١٠,٤	٢,٩٨	٠,٩٩	٩
٢٢.	بعض (المعلمين / المعلمات) لا يقرؤون قراءة نموذجية (للتلاميذ / للتلميذات) بصوت جهوري واضح.	٦٨	٢٠,٨	٧٦	٢٣,٢	٧٣	٢٢,٣	١١٠	٣٣,٦	٢,٣١	١,١٤	٣٩
٢٣.	بعض (المعلمين /المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقا سليما .	٦٢	١٩	٥٣	١٦,٢	٨٢	٢٥,١	١٣٠	٣٩,٨	٢,١٤	١,١٤	٤٦
٢٤.	إهمال (المعلم / المعلمة) أسس التهجي السليم المعتمد على العين والأذن، واليد (لمس الحرف أو الكلمة).	٨٦	٢٦,٣	٩٤	٢٨,٧	٨٣	٢٥,٤	٦٤	١٩,٦	٢,٦٢	١,٠٨	١٧
٢٥.	تساهل (المعلم / المعلمة)بقراءة (التلميذ / التلميذة) للكلمات بدون حركات.	٩٩	٣٠,٣	٧٩	٢٤,٢	٥٢	١٥,٩	٩٧	٢٩,٧	٢,٥٥	١,٢	٢٢
٢٦.	ضعف تمكن (التلميذ / التلميذة) من الحروف الهجائية.	١٢٦	٣٨,٥	٨٨	٢٦,٩	٨٧	٢٦,٦	٢٦	٨	٢,٩٦	٠,٩٩	١٠

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٢٧.	ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة).	٥٢	١٥,٩	٥٠	١٥,٣	١١٠	٣٣,٦	١١٥	٣٥,٢	٢,١٢	١,٠٦	٤٧
٢٨.	ضعف الإبصار عند (التلميذ / التلميذة).	٥٤	١٦,٥	٥٩	١٨	١١٨	٣٦,١	٩٦	٢٩,٤	٢,٢٢	١,٠٤	٤٠
٢٩.	عدم تفريق (التلميذ / التلميذة) بين الحروف المتشابهة كتابة مثل (ر، ز) و (د، ذ) أو نطقاً مثل (ح، هـ) و (ط، ت).	١٠٠	٣٠,٦	٨١	٢٤,٨	٩٦	٢٩,٤	٥٠	١٥,٣	٢,٧١	١,٠٦	١٤
٣٠.	كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة.	٢٤٠	٧٣,٤	٥٤	١٦,٥	٢٧	٨,٣	٦	١,٨	٣,٦١	٠,٧٢	١
٣١.	قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية والتي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة	١٨١	٥٥,٤	٨٦	٢٦,٣	٤٥	١٣,٨	١٥	٤,٦	٣,٣٢	٠,٨٨	٣
٣٢.	عدم وجود أهداف مكتوبة للقراءة في الكتب المقررة.	١٠٩	٣٣,٣	١٠٥	٣٢,١	٧٢	٢٢	٤١	١٢,٥	٢,٨٦	١,٠٢	١٣
٣٣.	أهداف مادة القراءة غير واضحة.	٤٧	١٤,٤	١١٣	٣٤,٦	٨٢	٢٥,١	٨٥	٢٦	٢,٣٧	١,٠٢	٣٤
٣٤.	أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق.	١٨	٥,٥	٦٤	١٩,٦	١١٢	٣٤,٣	١٣٣	٤٠,٧	١,٩	٠,٩	٤٩
٣٥.	أهداف تدريس القراءة غير كافية لتلبية حاجات (تلاميذ / تلميذات) الصفوف الأولية .	٢٨	٨,٦	١١١	٣٣,٩	٩٢	٢٨,١	٩٦	٢٩,٤	٢,٢٢	٠,٩٧	٤٠
٣٦.	عدم مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي (للتلميذ / للتلميذة).	٢١	٦,٤	١٠١	٣٠,٩	٩٠	٢٧,٥	١١٥	٣٥,٢	٢,٠٩	٠,٩٦	٤٨
٣٧.	أهداف القراءة في الصفوف الأولية لا تراعي الفروق الفردية بين(التلاميذ / التلميذات).	٣٥	١٠,٧	٩٢	٢٨,١	١١١	٣٣,٩	٨٩	٢٧,٢	٢,٢٢	٠,٩٧	٤٠
٣٨.	بعض موضوعات كتب القراءة في الصفوف الأولية لا تناسب مستوى (التلميذ / التلميذة) العقلي.	٥٨	١٧,٧	٩١	٢٧,٨	٩١	٢٧,٨	٨٧	٢٦,٦	٢,٣٧	١,٠٦	٣٤
٣٩.	لا يراعي محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية الفروق الفردية بين (التلاميذ / التلميذات).	٣٩	١١,٩	١٠٢	٣١,٢	١١١	٣٣,٩	٧٥	٢٢,٩	٢,٣٢	٠,٩٦	٣٨
٤٠.	وجود حروف في بعض الكلمات تنطق ولا تكتب أو العكس مما يشكل على (التلميذ / التلميذة).	٧٣	٢٢,٣	١٠٠	٣٠,٦	١٠١	٣٠,٩	٥٣	١٦,٢	٢,٥٩	١,٠١	١٨
٤١.	اختلاف الكتابة الإملائية المعروفة عن كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني.	٨٣	٢٥,٤	٧٩	٢٤,٢	١٠٥	٣٢,١	٦٠	١٨,٣	٢,٥٧	١,٠٦	١٩
٤٢.	الموضوعات لا تزيد الحصيلة اللغوية عند (التلميذ /التلميذة)	٤٨	١٤,٧	١٠٤	٣١,٨	٩٣	٢٨,٤	٨٢	٢٥,١	٢,٣٦	١,٠١	٣٦

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٤٣.	لغة الكتاب المقرر لا تناسب اللغة اليومية (للتلميذ/للتلميذة)	٥٠	١٥,٣	٨٤	٢٥,٧	٦٩	٢١,١	١٢٤	٣٧,٩	٢,١٨	١,١	٤٥
٤٤.	المحتوى لا يتناسب مع مهارات القراءة المطلوب تحقيقها في الصفوف الأولية .	٣٧	١١,٣	٩٨	٣٠	٨٢	٢٥,١	١١٠	٣٣,٦	٢,١٩	١,٠٣	٤٤
٤٥.	محتوى الكتاب لا يناسب خبرات (التلاميذ / التلميذات).	٣١	٩,٥	١١٢	٣٤,٣	٨٢	٢٥,١	١٠٢	٣١,٢	٢,٢٢	٠,٩٩	٤٠
٤٦.	التقويم المستمر لمادة القراءة في الصفوف الأولية لا يتناسب مع قدرات (التلاميذ / التلميذات) واستعدادهم.	٧٣	٢٢,٣	٧٣	٢٢,٣	٨١	٢٤,٨	١٠٠	٣٠,٦	٢,٣٦	١,١٤	٣٦
٤٧.	كيفية تطبيق طريقة التقويم المستمر في الصفوف الأولية غير واضحة (للمعلمين / للمعلمات).	٧٦	٢٣,٢	٧٩	٢٤,٢	٧٧	٢٣,٥	٩٥	٢٩,١	٢,٤٢	١,١٤	٣١
٤٨.	ضعف اقتناع (المعلم/المعلمة) بأساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية.	٩٣	٢٨,٤	٧٣	٢٢,٣	٨٥	٢٦	٧٦	٢٣,٢	٢,٥٦	١,١٣	٢٠
٤٩.	صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ /التلميذات) داخل الفصل.	٢١٢	٦٤,٨	٥٢	١٥,٩	٤٥	١٣,٨	١٨	٥,٥	٣,٤	٠,٩٢	٢

المعلمات حسب الابعاد

المحور الأول (المعلم، والمعلمة)

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١.	اعتماد بعض (المعلمين / المعلمات) على القراءة الجماعية داخل الفصل يخفي الكثير من عيوب (التلميذ / التلميذة) في القراءة.	١٤٧	٤٥	٩٤	٢٨,٧	٥٧	١٧,٤	٢٩	٨,٩	٣,١	٠,٩٩	٣
٢.	عدم وجود دورات تأهيلية كافية لتدريب (معلمي / معلمات) القراءة على أسس علمية جيدة.	١١٥	٣٥,٢	١٣١	٤٠,١	٥٧	١٧,٤	٢٤	٧,٣	٣,٠٣	٠,٩١	٤
٣.	عدم تمكن (المعلمين / المعلمات) من تدريس القراءة بفاعلية لكثرة عدد الحصص اليومية.	١٦٢	٤٩,٥	٨٢	٢٥,١	٥٢	١٥,٩	٣١	٩,٥	٣,١٥	١,٠١	٢
٤.	ضعف معرفة بعض (المعلمين /المعلمات) بأهمية التمهيد(الاستعداد) للقراءة.	٧٠	٢١,٤	٩٨	٣٠	٧٨	٢٣,٩	٨١	٢٤,٨	٢,٤٨	١,٠٨	١٨
٥.	-قلة وجود (المعلم/المعلمة) المتخصص في تدريس الصفوف الأولية.	١٢٦	٣٨,٥	٨٩	٢٧,٢	٦٧	٢٠,٥	٤٥	١٣,٨	٢,٩١	١,٠٧	٧
٦.	رغبة (المعلم غير المتخصص/ المعلمة غير المتخصصة) تدريس الصفوف الأولية للحصول على الحوافز الممنوحة (لمعلمي و معلمات) الصفوف الأولية، دون القدرة على تدريس القراءة.	١٢٣	٣٧,٦	٤٦	١٤,١	٧٨	٢٣,٩	٨٠	٢٤,٥	٢,٦٥	١,٢١	٩
٧.	ضعف معرفة (معلم / معلمة) الصفوف الأولية بالمهارات اللازمة للقراءة في هذه المرحلة.	٧٤	٢٢,٦	٩٩	٣٠,٣	٨٤	٢٥,٧	٧٠	٢١,٤	٢,٥٤	١,٠٦	١٤
٨.	ضعف معرفة (معلم / معلمة)الصفوف الأولية بأساليب وطرق تدريس القراءة.	٦١	١٨,٧	٩٨	٣٠	٩٠	٢٧,٥	٧٨	٢٣,٩	٢,٤٣	١,٠٥	٢١
٩.	ضعف مراعاة بعض (المعلمين / المعلمات) الفروق الفردية بين (تلاميذهم / تلميذاتهن).	٦٠	١٨,٣	٨٥	٢٦	١٠٣	٣١,٥	٧٩	٢٤,٢	٢,٣٩	١,٠٤	٢٢
١٠.	ضعف معرفة (المعلم/ المعلمة)خصائص النمو (لتلاميذ/ لتلميذات) الصفوف الأولية.	٦٦	٢٠,٢	٩٩	٣٠,٣	١٠٧	٣٢,٧	٥٥	١٦,٨	٢,٥٤	١	١٤
١١.	قلة استخدام (المعلم / المعلمة) الوسائل التعليمية أثناء شرح درس القراءة.	٨٨	٢٦,٩	٨١	٢٤,٨	٧٤	٢٢,٦	٨٤	٢٥,٧	٢,٥٣	١,١٤	١٦
١٢.	ضعف الإعداد العلمي (لمعلمي/ لمعلمات) الصفوف الأولية	٩٠	٢٧,٥	٩٩	٣٠,٣	٧١	٢١,٧	٦٧	٢٠,٥	٢,٦٥	١,٠٩	٩
١٣.	ضعف إتقان (المعلم / المعلمة) تدريس مهارات القراءة الأساسية	٨١	٢٤,٨	٨٣	٢٥,٤	٧٣	٢٢,٣	٩٠	٢٧,٥	٢,٤٧	١,١٤	١٩

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١٤.	تساهل بعض (المعلمين / المعلماتٍ) في انتقال (التلميذ / التلميذة) تلقائياً إلى الصف التالي دون إتقان مهارات القراءة الأساسية المطلوبة لذلك الصف .	١٥٤	٤٧,١	٤٨	١٤,٧	٦١	١٨,٧	٦٤	١٩,٦	٢,٨٩	١,٢	٨
١٥.	ضعف قدرة بعض (المعلمين / المعلمات) على تهيئة الجو الدراسي المناسب للقراءة.	٥٥	١٦,٨	١٠٥	٣٢,١	٩٨	٣٠	٦٩	٢١,١	٢,٤٥	١	٢٠
١٦.	حاجة (المعلمين / المعلمات) إلى معامل خاصة بالقراءة للمساعدة على تدريس مهارات القراءة.	١٦٩	٥١,٧	٨٥	٢٦	٥١	١٥,٦	٢٢	٦,٧	٣,٢٣	٠,٩٥	١
١٧.	عدم اهتمام (معلمي/ معلمات) المواد الأخرى بقراءة (التلميذ / التلميذة) وتصويب الخطأ في القراءة.	١٣٣	٤٠,٧	١٠٢	٣١,٢	٥٢	١٥,٩	٤٠	١٢,٢	٣	١,٠٣	٥
١٨.	إهمال بعض (معلمي / معلمات) الصفوف الأولية التصويب المباشر لخطأ (التلميذ / التلميذة) أثناء القراءة.	٧٩	٢٤,٢	٩٨	٣٠	٥٥	١٦,٨	٩٥	٢٩,١	٢,٤٩	١,١٥	١٧
١٩.	(المعلم / المعلمة) لا يشركان (التلاميذ / التلميذات) في تصويب الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	٥٨	١٧,٧	١٠١	٣٠,٩	٧٦	٢٣,٢	٩٢	٢٨,١	٢,٣٨	١,٠٨	٢٣
٢٠.	تعجُّل بعض (المعلمين / المعلمات) في تسمية الحروف بأسمائها مثل(دال، عين، نون) مما يشكل على (التلميذ / التلميذة) التفريق بين الحرف وصوته.	٨٥	٢٦	٧٤	٢٢,٦	١٠٦	٣٢,٤	٦٢	١٩	٢,٥٦	١,٠٧	١٢
٢١.	تحدث (المعلم / المعلمة) باللهجة العامية داخل الفصل، وعدم استعمالهما للغة العربية السليمة في تدريسهما.	١٢٢	٣٧,٣	١١٢	٣٤,٣	٥٩	١٨	٣٤	١٠,٤	٢,٩٨	٠,٩٩	٦
٢٢.	بعض (المعلمين / المعلمات) لا يقرؤون قراءة نموذجية (للتلاميذ / للتلميذات) بصوت جهوري واضح.	٦٨	٢٠,٨	٧٦	٢٣,٢	٧٣	٢٢,٣	١١٠	٣٣,٦	٢,٣١	١,١٤	٢٤
٢٣.	بعض (المعلمين /المعلمات) لا ينطقون الحروف والكلمات نطقاً سليماً .	٦٢	١٩	٥٣	١٦,٢	٨٢	٢٥,١	١٣٠	٣٩,٨	٢,١٤	١,١٤	٢٥
٢٤.	إهمال (المعلم / المعلمة) أسس التهجي السليم المعتمد على العين والأذن، واليد (لمس الحرف أو الكلمة).	٨٦	٢٦,٣	٩٤	٢٨,٧	٨٣	٢٥,٤	٦٤	١٩,٦	٢,٦٢	١,٠٨	١١
٢٥.	تساهل (المعلم / المعلمة)بقراءة (التلميذ / التلميذة) للكلمات بدون حركات.	٩٩	٣٠,٣	٧٩	٢٤,٢	٥٢	١٥,٩	٩٧	٢٩,٧	٢,٥٥	١,٢	١٣

المحور الرابع المحتوى

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٣٨.	بعض موضوعات كتب القراءة في الصفوف الأولية لا تناسب مستوى (التلميذ / التلميذة) العقلي.	٥٨	١٧,٧	٩١	٢٧,٨	٩١	٢٧,٨	٨٧	٢٦,٦	٢,٣٧	١,٠٦	٣
٣٩.	لا يراعي محتوى كتب القراءة في الصفوف الأولية الفروق الفردية بين (التلاميذ / التلميذات).	٣٩	١١,٩	١٠٢	٣١,٢	١١١	٣٣,٩	٧٥	٢٢,٩	٢,٣٢	٠,٩٦	٥
٤٠.	وجود حروف في بعض الكلمات تنطق ولا تكتب أو العكس مما يشكل علي (التلميذ / التلميذة).	٧٣	٢٢,٣	١٠٠	٣٠,٦	١٠١	٣٠,٩	٥٣	١٦,٢	٢,٥٩	١,٠١	١
٤١.	اختلاف الكتابة الإملائية المعروفة عن كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني.	٨٣	٢٥,٤	٧٩	٢٤,٢	١٠٥	٣٢,١	٦٠	١٨,٣	٢,٥٧	١,٠٦	٢
٤٢.	الموضوعات لا تزيد الحصيلة اللغوية عند (التلميذ /التلميذة)	٤٨	١٤,٧	١٠٤	٣١,٨	٩٣	٢٨,٤	٨٢	٢٥,١	٢,٣٦	١,٠١	٤
٤٣.	لغة الكتاب المقرر لا تناسب اللغة اليومية (للتلميذ/للتلميذة)	٥٠	١٥,٣	٨٤	٢٥,٧	٦٩	٢١,١	١٢٤	٣٧,٩	٢,١٨	١,١	٨
٤٤.	المحتوى لا يتناسب مع مهارات القراءة المطلوب تحقيقها في الصفوف الأولية .	٣٧	١١,٣	٩٨	٣٠	٨٢	٢٥,١	١١٠	٣٣,٦	٢,١٩	١,٠٣	٧
٤٥.	محتوى الكتاب لا يناسب خبرات (التلاميذ / التلميذات).	٣١	٩,٥	١١٢	٣٤,٣	٨٢	٢٥,١	١٠٢	٣١,٢	٢,٢٢	٠,٩٩	٦

المحور الخامس التقويم

الرقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٤٦.	التقويم المستمر لمادة القراءة في الصفوف الأولية لا يتناسب مع قدرات (التلاميذ / التلميذات) واستعدادهم.	٧٣	٢٢,٣	٧٣	٢٢,٣	٨١	٢٤,٨	١٠٠	٣٠,٦	٢,٣٦	١,١٤	٤
٤٧.	كيفية تطبيق طريقة التقويم المستمر في الصفوف الأولية غير واضحة (للمعلمين / للمعلمات).	٧٦	٢٣,٢	٧٩	٢٤,٢	٧٧	٢٣,٥	٩٥	٢٩,١	٢,٤٢	١,١٤	٣
٤٨.	ضعف اقتناع (المعلم/المعلمة) بأساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية.	٩٣	٢٨,٤	٧٣	٢٢,٣	٨٥	٢٦	٧٦	٢٣,٢	٢,٥٦	١,١٣	٢
٤٩.	صعوبة عملية التقويم المستمر الدقيق لكثرة عدد (التلاميذ /التلميذات) داخل الفصل.	٢١٢	٦٤,٨	٥٢	١٥,٩	٤٥	١٣,٨	١٨	٥,٥	٣,٤	٠,٩٢	١

المحور الثاني (التلميذ، والتلميذة)

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٢٦.	ضعف تمكن (التلميذ / التلميذة) من الحروف الهجائية.	١٢٦	٣٨,٥	٨٨	٢٦,٩	٨٧	٢٦,٦	٢٦	٨	٢,٩٦	٠,٩٩	٣
٢٧.	ضعف السمع عند (التلميذ / التلميذة).	٥٢	١٥,٩	٥٠	١٥,٣	١١٠	٣٣,٦	١١٥	٣٥,٢	٢,١٢	١,٠٦	٦
٢٨.	ضعف الإبصار عند (التلميذ / التلميذة).	٥٤	١٦,٥	٥٩	١٨	١١٨	٣٦,١	٩٦	٢٩,٤	٢,٢٢	١,٠٤	٥
٢٩.	عدم تفريق (التلميذ / التلميذة) بين الحروف المتشابهة كتابة مثل (ر، ز) و (د، ذ) أو نطقاً مثل (ح، هـ) و (ط، ت).	١٠٠	٣٠,٦	٨١	٢٤,٨	٩٦	٢٩,٤	٥٠	١٥,٣	٢,٧١	١,٠٦	٤
٣٠.	كثرة (التلاميذ / التلميذات) في الفصل يحول دون معالجة القصور في القراءة.	٢٤٠	٧٣,٤	٥٤	١٦,٥	٢٧	٨,٣	٦	١,٨	٣,٦١	٠,٧٢	١
٣١.	قلة الفرص المتاحة (لتلاميذ / لتلميذات) الصفوف الأولية لممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية والتي تنمي فيهم حب القراءة مثل الخروج للمكتبة	١٨١	٥٥,٤	٨٦	٢٦,٣	٤٥	١٣,٨	١٥	٤,٦	٣,٣٢	٠,٨٨	٢

المحور الثالث الأهداف

رقم	الفقرات	كبيرة		متوسطة		قليلة		نادرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
٣٢.	عدم وجود أهداف مكتوبة للقراءة في الكتب المقررة.	١٠٩	٣٣,٣	١٠٥	٣٢,١	٧٢	٢٢	٤١	١٢,٥	٢,٨٦	١,٠٢	١
٣٣.	أهداف مادة القراءة غير واضحة.	٤٧	١٤,٤	١١٣	٣٤,٦	٨٢	٢٥,١	٨٥	٢٦	٢,٣٧	١,٠٢	٢
٣٤.	أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية صعبة التحقيق.	١٨	٥,٥	٦٤	١٩,٦	١١٢	٣٤,٣	١٣٣	٤٠,٧	١,٩	٠,٩	٦
٣٥.	أهداف تدريس القراءة غير كافية لتلبية حاجات (تلاميذ / تلميذات) الصفوف الأولية .	٢٨	٨,٦	١١١	٣٣,٩	٩٢	٢٨,١	٩٦	٢٩,٤	٢,٢٢	٠,٩٧	٣
٣٦.	عدم مناسبة أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية لمرحلة النمو العقلي (للتلميذ / للتلميذة).	٢١	٦,٤	١٠١	٣٠,٩	٩٠	٢٧,٥	١١٥	٣٥,٢	٢,٠٩	٠,٩٦	٥
٣٧.	أهداف القراءة في الصفوف الأولية لا تراعي الفروق الفردية بين(التلاميذ / التلميذات).	٣٥	١٠,٧	٩٢	٢٨,١	١١١	٣٣,٩	٨٩	٢٧,٢	٢,٢٢	٠,٩٧	٤